



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI-MESTRADO E
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

Roberta Karoline Azevedo Moreira

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: OS
SABERES CONSTRUÍDOS QUE CONTRIBUEM PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**



TERESINA – PI
2020

Roberta Karoline Azevedo Moreira

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: OS
SABERES CONSTRUÍDOS QUE CONTRIBUEM PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

TERESINA – PI
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processos Técnicos

- M838d Moreira, Roberta Karoline Azevedo.
 Desenvolvimento profissional de professores de didática : os
 saberes construídos que contribuem para a ressignificação da prática
 docente no ensino superior / Roberta Karoline Azevedo Moreira. –
 2020.
 159 f.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
 Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2020.
 “Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Divina Ferreira Lima.”
1. Desenvolvimento profissional. 2. Didáticas Geral e
 Específicas. 3. Saberes da docência. 4. Prática docente. 5. Ensino
 Superior. I. Lima, Maria Divina Ferreira. II. Título.

CDD 378

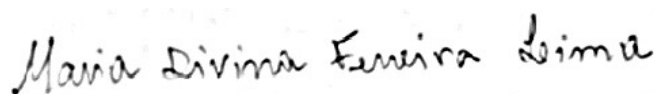
ROBERTA KAROLINE AZEVEDO MOREIRA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: OS
SABERES CONSTRUÍDOS QUE CONTRIBUEM PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 27 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
Orientadora/Presidente
(participação à distância por webconferência)



Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho
Avaliadora Externa
(participação à distância por webconferência)



Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Avaliadora Interna
(participação à distância por webconferência)

Dedico este trabalho a minha família por todo o carinho, compreensão e segurança que me transmitem diariamente.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me proporcionado a honra de vivenciar momentos marcantes na academia e por iluminar meus caminhos durante todo esse percurso.

A minha mãe por sempre me transmitir a serenidade necessária para seguir minha trajetória pessoal e profissional.

Aos meus filhos, por, mesmo tão pequenos, serem o incentivo necessário para que eu sempre busque novas aprendizagens.

A minha irmã que, mesmo morando longe, é um grande exemplo de pesquisadora e um modelo para mim.

A meu companheiro de jornada, que sempre me apoiou, sacrificando-se de diferentes formas para que eu nunca desistisse.

A toda minha família por sempre visualizar os estudos como ponto central do desenvolvimento humano.

Aos meus amigos, por entenderem a distância, mas nunca me negarem uma palavra amiga nos nossos rápidos encontros.

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação da UFPI, em especial aos da 29ª turma, por constituírem uma parte importante dessa jornada de conhecimentos.

Aos colegas do NUPEFORDEPE (Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas) por todas as discussões frutos dos nossos encontros semanais.

A Profa. Dra. Antonia Edna Brito e a Profa Dra. Betania Leite Ramalho pelas ricas contribuições durante o processo de qualificação dessa dissertação.

Aos professores colaboradores da pesquisa, por sempre se mostrarem disponíveis e preocupados com o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFPI, por todos os ensinamentos e experiências proporcionadas.

A minha orientadora, que sempre acreditou em mim e me orientou de forma necessária, mesmo nos momentos mais complicados.

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.” (João Guimarães Rosa)

MOREIRA, Roberta Karoline Azevedo. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: OS SABERES CONSTRUÍDOS QUE CONTRIBUEM PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.** (159p) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

O desenvolvimento profissional, como um processo contínuo e permanente, deve ser planejado para que direcione a carreira docente contribuindo, no decorrer de sua trajetória, para a construção de saberes docentes e ressignificação da prática docente. Em face destes argumentos, emerge a seguinte questão problema: Como acontece o desenvolvimento profissional de professores de Didática tendo como foco a produção de saberes que contribuem para a ressignificação da prática docente? Visando maior aprofundamento do tema, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Delinear o desenvolvimento profissional de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI; Mapear os saberes construídos na trajetória do desenvolvimento profissional de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI; Compreender como a construção de saberes contribui para a ressignificação da prática docente de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI. As discussões acerca de desenvolvimento profissional embasam-se em Day (2001); García (1999); Imbernón (2012) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). No tocante aos saberes e a prática docente utilizamos as contribuições de Franco (2012); Gauthier (2013); Pimenta (2012); Saviani (1996) e Tardif (2014). Quanto a Didática, alicerçam-se em: Candau (2012); Comenius (2006); Libâneo (2013); Veiga (1991), dentre outros. A fundamentação metodológica baseia-se em Bertaux (2010); Clandinin e Connelly (2015); Ferraroti (2010); Nóvoa (1995); e Passeggi (2008) entres outros autores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa narrativa de abordagem autobiográfica, desenvolvida com seis professores de Didática, sendo um de Didática Geral e cinco de Didáticas Específicas. Para a coleta de dados utilizamos a análise documental, a entrevista narrativa e o memorial de formação. Os dados organizaram-se em categorias e subcategorias, analisadas conforme a técnica de análise de conteúdo na ótica de Bardin (2016). O campo de investigação foi a Universidade Federal do Piauí. Os resultados demonstram que os saberes didáticos da docência ressignificam a prática docente sendo permeados pelo Desenvolvimento Profissional, colaborando assim para práticas inovadoras nas quais os docentes modificam sua prática de acordo com as mudanças sociais corroborando para o processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao desenvolvimento profissional observou-se que promove uma mudança na prática docente e tem acontecido a partir da reflexão que os professores de Didática fazem sobre sua prática docente e a importância da aprendizagem significativa, acontecendo por meio de leituras, reflexões coletivas, pesquisas e compartilhamento de pesquisas.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Didáticas Geral e Específicas. Saberes da docência. Prática docente. Ensino Superior.

MOREIRA, Roberta Karoline Azevedo. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: OS SABERES CONSTRUÍDOS QUE CONTRIBUEM PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.** (159p) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

ABSTRACT

Professional development, as a continuous and permanent process, must be planned so that it directs the teaching career, contributing, in the course of its trajectory, to the construction of teaching knowledge and the reframing of teaching practice. In view of these arguments, the following problem arises: How does the professional development of didactic teachers happen, focusing on the production of knowledge that contributes to the reframing of teaching practice? Aiming at further deepening the theme, establishing the following specific objectives: Outline the professional development of Didactics teachers in the Pedagogy Course at UFPI; Map the knowledge constructed in the trajectory of the professional development of Didactics teachers from the Pedagogy Course at UFPI; Understand how the construction of knowledge contributes to the re-signification of the teaching practice of Didactic teachers in the Pedagogy Course at UFPI. Those involving professional development are based on the day (2001); García (1999); Imbernón (2012) and Ramalho, Nuñez and Gauthier (2003). With regard to knowledge and teaching practice, we use the contributions of Franco (2012); Gauthier (2013); Pepper (2012); Saviani (1996) and Tardif (2014). As for Didactics, they are based on: Candau (2012); Comenius (2006); Libâneo (2013); Veiga (1991), among others. The methodological basis is based on Bertaux (2010); Clandinin and Connelly (2015); Ferraroti (2010); Nóvoa (1995); and Passeggi (2008) among other authors. It is a qualitative narrative research with an autobiographical approach, developed with six Didactics teachers, one of General Didactics and five of Specific Didactics. For data collection it uses a document analysis, a narrative interview and the training memorial. The data were organized into categories and subcategories, analyzed according to the content analysis technique from the perspective of Bardin (2016). The field of investigation was the Federal University of Piauí. The results demonstrate that the teaching didactic knowledge resignify the teaching practice being permeated by Professional Development, thus collaborating for innovative practices in which the teachers modify their practice according to the social changes corroborating the teaching and learning process. In relation to professional development, it was observed that it promotes a change in teaching practice and has happened based on the reflection that didactic teachers make about their teaching practice and the importance of meaningful learning, taking place through readings, collective reflections, research and research sharing.

Keywords: Professional development. General and Specific Didactics. Knowledge of teaching. Teaching practice. University education.

LISTA DE SIGLAS

CMPP	Campus Ministro Petrônio Portella
DEFE	Departamento de Fundamentos da Educação
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EN	Entrevista Narrativa
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEd	Programa De Pós-Graduação em Educação
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: SABERES DIDÁTICOS E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	22
2.1	Desenvolvimento Profissional Docente no contexto do Ensino Superior.....	23
2.2	Diálogo entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas.....	31
2.3	Saberes e Prática Docente: reflexões teóricas.....	40
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	48
3.1	Método biográfico.....	48
3.2	Pesquisa Narrativa: uma abordagem qualitativa que aproxima pesquisador e pesquisado.....	53
3.2.1	Caracterizando a Pesquisa Qualitativa.....	53
3.2.2	Caracterizando a Pesquisa Narrativa.....	55
3.3	<i>Lócus</i> da pesquisa.....	57
3.4	Interlocutores da Pesquisa.....	60
3.5	Instrumentos e Técnicas de Produção de Dados.....	66
3.5.1	Memorial de Formação.....	66
3.5.2	Entrevista Narrativa.....	69
3.5.3	Análise Documental.....	73
3.6	Organização e Análise de Dados.....	76
4	SABERES QUE RESSIGNIFICAM A PRÁTICA DOCENTE: NARRATIVAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	81
4.1	Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática do Curso de Pedagogia.....	83
4.1.1	Encontro com a Profissão Docente e com a Didática.....	84
4.1.2	Investimentos Pessoais e Profissionais feitos por Professores de Didática...	95
4.1.3	Desenvolvimento Profissional Docente: concepções de Professores de Didática....	100
4.2	Os Saberes construídos no Desenvolvimento Profissional Docente.....	105
4.2.1	Tipologias dos saberes da docência.....	106
4.2.2	Mobilização de saberes didáticos para a ressignificação da prática docente.	111
4.3	Construção de saberes que contribuem para a ressignificação da prática	115

	docente de professores de Didática da UFPI.....	
4.3.1	Experiências didáticas vividas pelos professores na docência do Ensino Superior.....	116
4.3.2	Aspectos da Prática Pedagógica que permitem a compreensão e transformação do ensino da Didática.....	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
	APÊNDICES.....	141
	ANEXOS	159

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado vincula-se à linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE- UFPI), assim como ao Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE). Esse estudo investiga como ocorre o processo de Desenvolvimento Profissional de professores de Didática do curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Teresina, através da pesquisa narrativa. O interesse pelo tema se deu através da minha trajetória como discente do mesmo curso, no qual tive diferentes relações com as disciplinas de Didática Geral e Didáticas Específicas.

Didática Geral, para mim, foi uma disciplina um pouco frustrante, pois, como estava de licença maternidade, não pude fazer relações diretas com a prática. A disciplina se constituiu, em sua maioria, mesmo que indiretamente, no como fazer em uma sala de aula, não me dando o suporte necessário para que eu adentrasse em sala de aula nem tampouco integrando e discutindo a identidade docente.

Diferentemente do que ocorreu com as disciplinas de Didáticas Específicas, pois a maioria delas conseguia uma conexão entre a teoria e a prática, mostrando que “[...] a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 146). Dessa forma, o professor de Didática estabelecia uma relação com o ser e estar professor, possibilitando que a turma fosse as escolas para conhecer sua realidade e criasse projetos a partir das necessidades observadas que poderiam ser aplicados ou não. Mesmo nas Didáticas que não solicitassem que os alunos visitassem as escolas para observar sua realidade, conseguia compreender, a partir de debates e discussões, que não existia uma maneira de fazer, mas o suporte teórico que eu passava a construir e que seria concretizado, quando adentrasse ao ambiente escolar.

Aproximadamente, dez disciplinas da área de Didática compõem o currículo atual do curso de Pedagogia da UFPI, sendo um grande desafio docente atuar nessa área que forma profissionais que serão professores da Educação Básica. Os professores de Didática devem deixar os alunos um pouco mais confortáveis e interessados em adentrar mais ativamente em sua futura profissão, pois como toda licenciatura, os alunos devem ter uma formação inicial

que articule teoria e prática, como podemos observar na RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 cujo parágrafo 5 de seu art. 3 trata dos princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica e afirma que: V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015).

Dessa forma, a escolha pela Didática ocorreu devido a importância dela na formação profissional de professores, pois a Didática “investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino” (LIBÂNEO, 2013, p.25). Para tanto, é importante considerar “o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada”. (RIOS, 2014. p. 14). Assim, ao professor de Didática cabe o ensino planejado viabilizando a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (2013, p.30) coloca a Didática como o ramo mais importante da Pedagogia, esta que para ele configura-se como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. Assim, optamos por situar nosso estudo no curso de Pedagogia por compreendermos que, assim como a Didática, tem comprometimento com a transformação social através de um ensino efetivo baseado em práticas pedagógicas que buscam “[...] promover processos de ensino-aprendizagem mais significativos e produtores de criatividade e à construção de sujeitos plenos, tanto no âmbito pessoal como social.” (CANDAU; KOFF, 2016, p. 334).

Considerando-se a prática docente do professor universitário na qual ele “[...] precisa saber organizar uma aula; planejar uma unidade de ensino; precisa dispor de exemplos e argumentos a respeito daquilo que está ensinando; precisa dar referências, oferecer perspectivas através de sua disciplina, do campo de saber” (FRANCO, 2013, p. 152), compreendemos que o professor precisa apoderar-se de sua prática como objeto de reflexão possibilitada pela Didática enquanto atividade de cunho pedagógico.

Assim, as diversas situações oportunizadas no ambiente da sala de aula e/ou em toda a sua trajetória como docente, podem ser refletidas e modificar suas ações como professor, focalizando em sua constituição como docente que visa a aprendizagem significativa e a

formação social do seu alunado. Portanto, buscamos investigar, a partir de uma reflexão realizada pelos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, sobre sua prática docente e como ela se ressignifica durante seu processo de Desenvolvimento Profissional.

Debates sobre a Educação direcionam-se à transformação e/ou (re)construção social, portanto sabemos que todo o processo que envolve o contexto educacional é desafiador, isso nos motivou pela sua relevância social. Como o homem é um sujeito social e reflexivo, podemos pensar na importância da formação de um ator central no meio educacional, o professor.

Tardif (2014) afirma que os saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo em diferentes momentos de sua trajetória pessoal e profissional. Portanto, é importante que o docente busque suas necessidades formativas diante do cenário no qual se encontra inserido, buscando saberes que possibilitem uma atuação que contextualize e socializem conhecimentos de maneira a formar integralmente seus alunos, uma vez que atua diretamente no processo formativo de futuros professores que muitas vezes não compreendem a importância de sua profissão. Assim, concorrendo para o processo de desenvolvimento profissional de professores universitários que atuam na área de Didática.

A partir dessas reflexões, os debates envolvendo o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), Saberes e a Prática Docente emergem como fundamentais no campo educacional. Nas atuais discussões sobre docência reconhece-se o docente como sujeito capaz de produzir conhecimentos através da reflexão, ou seja, não se apoiando mais na racionalidade técnica que enxergava esse profissional como um mero reprodutor e transmissor de conteúdo. Assim a formação se constrói, segundo Nóvoa (1995, p.25) “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

A pesquisa proposta abrange um segmento específico que compreende a seleção de professores de Didática, incluindo a Geral e as Específicas, do curso de Pedagogia da UFPI. Quando concentramos nossas reflexões para a UFPI, local de formação de professores, era de nosso conhecimento a complexidade que abrangeria nosso objeto de estudo. Assim, frente ao cenário de pesquisa, surgiram questionamentos por onde deveríamos começar. Imersos em reflexões e dialogando com autores de referência, concentramo-nos em buscar uma metodologia que nos possibilitasse o tratamento metodológico na pesquisa narrativa e

respondesse a seguinte questão problema: *Como acontece o desenvolvimento profissional de professores de Didática tendo como foco a produção de saberes que contribuem para a ressignificação da prática docente?*

A condição de egressa do curso de Pedagogia da instituição, contribuiu para o reconhecimento do objeto de estudo proposto, considerando-se serem necessários maiores esclarecimentos sobre o tema. Observando o que foi contextualizado inicialmente, podemos afirmar nosso envolvimento com o objeto de pesquisa e como a flexibilidade envolvida nesse estudo. Dessa forma, buscamos um método cuja reflexão dos indivíduos fosse considerada em seu contexto individual e social, encontrado no método biográfico concretizado através da Entrevista Narrativa e da escrita de Memoriais de Formação. Optamos pelos direcionamentos da Entrevista Narrativa por acreditarmos que ela nos proporciona a pluralidade de olhares que os professores de Didática Geral e Didáticas Específicas do curso de Pedagogia têm sobre a ressignificação de sua prática docente e do seu desenvolvimento profissional. Complementada com a escrita de memoriais, nos quais os docentes puderam percorrer suas histórias de vida e profissão por um tempo maior e de forma individual e aprofundada.

Logo, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: *Investigar o processo de desenvolvimento profissional de professores de Didática tendo como foco a construção de saberes que contribui para a ressignificação da prática docente*. Posteriormente, definimos como objetivos específicos: *Delinear o desenvolvimento profissional de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI; Mapear os saberes construídos no desenvolvimento profissional de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI; Compreender como a construção de saberes contribui para a ressignificação da prática docente de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI.*

Ao investigar o processo de Desenvolvimento Profissional, os Saberes Docentes construídos e sua contribuição para a ressignificação da Prática Docente, admitimos que estes fatores possam favorecer uma aprendizagem significativa, visando a inclusão dos discentes e dos docentes envolvidos com o processo educativo para que estes tenham acesso ao objeto da profissão docente através da construção e reconstrução da prática docente.

A este respeito, concordamos com Ramalho et al. (2003) que diz que o professor é excluído da construção da profissão quando ele é apenas um executor/reprodutor de saberes

produzidos por especialistas, ficando à margem, num nível inferior na hierarquia da profissão. Assim, entendemos que se o professor é excluído, ele também pode ser incluído a partir de sua formação inicial e continuada em processos formativos fundamentados na perspectiva do professor como profissional que não busca apenas maior status social, mas também [...] busca de um reconhecimento da especificidade da ocupação, a responsabilidade de seu exercício e a legitimidade de espaços de autonomia necessários para o sucesso na atividade (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.40).

Buscamos situar nossa pesquisa entre as demais produções, em nível de mestrado e doutorado, procurando temáticas que se aproximassem de nosso objeto de estudo. Assim, fizemos buscas, no site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED-UFPI), no período compreendido entre 2015 a 2020, utilizando os seguintes descritores “desenvolvimento profissional”, “didática”, “ensino superior” e “saberes”.

Na base de dados da CAPES, foram encontrados 17 (dezessete) registros, sendo 05 (cinco) em nível de Doutorado e 12(doze) em nível de Mestrado. Encontramos, 06 (seis) trabalhos cujo título apresenta as palavras “desenvolvimento profissional” ou “prática docente” e, ao fazermos, uma leitura desse acervo disponibilizado no catálogo de teses e dissertação da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, percebemos que todos apresentam em seus resumos, as mesmas expressões, mas, dos trabalhos identificados, nenhum falava diretamente do professor de Didática Geral e Didáticas Específicas, mas sempre se referiam aos professores universitários sem identificar qual era seu campo de estudo e atuação.

Ao nos surpreendermos com esse fato, realizamos uma nova busca, dessa vez colocando o descritor “professor de didática” dentro de todo o universo de tempo disponibilizado no site da CAPES e encontramos apenas 9(nove) trabalhos, todos anteriores a Plataforma Sucupira. Assim, buscamos esses estudos e encontramos 2 (dois) trabalhos que se aproximam, em alguns aspectos de nosso objeto de estudo. A primeira produção, de 2009, se intitula “A constituição da identidade profissional docente: desvelando significados do ser professor de didática”, em nível de Mestrado, cujo objetivo geral é investigar como ocorre o processo de constituição da identidade profissional do professor de didática. Entendemos que

só é possibilitado ao professor de Didática compreender como ele se constitui como tal, se refletir sobre seu processo de DPD.

O segundo trabalho, de 2011, também uma Dissertação de Mestrado Acadêmico, denominado “O professor de didática e as aprendizagens docentes: um estudo focalizando narrativas”, tem como objetivo geral investigar as aprendizagens docentes produzidas pelos professores de Didática, do curso de pedagogia da UESPI na sua trajetória profissional. Ao lermos o estudo, observamos que ele foca nas aprendizagens docentes e não na sua mobilização para a melhoria da prática que corrobore com o processo de DPD.

Demos continuidade a nossa busca no Banco de Dissertações e Teses do PPGEd-UFPI, no período de 2015 a 2019, usando os mesmos descritores “desenvolvimento profissional”, “didática”, “ensino superior” e “saberes”, não encontramos nenhum resultado que agrupasse todas os descritores. No entanto, observamos que dos 33 trabalhos, 21 dissertações e 12 teses, que trabalham com desenvolvimento profissional ou saberes, apenas 9 trabalhos, 4 dissertações e 5 teses, direcionam seus estudos na perspectiva do Ensino Superior. No entanto, nenhuma deles trata de questões sobre a Didática, seja Geral ou Específicas.

Entre essas teses e dissertações, apenas uma Tese parece se aproximar de nossa pesquisa. Trata-se do trabalho intitulado “Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação”, tendo como objetivo geral: investigar o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-graduação em Educação. O estudo busca analisar especificamente as contribuições dos estudos na Pós-graduação em Educação para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes que atuam no ensino Superior, diferente do nosso que busca diferentes saberes construídos no decorrer da trajetória pessoal e profissional do docente.

Com base nesse levantamento, foi possível identificarmos algumas produções voltadas para o Desenvolvimento Profissional Docente, porém notamos que muitos desses trabalhos se distanciam do nosso objeto de estudo.. Deste modo, percebemos que o estudo sobre o desenvolvimento profissional de Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, construção de saberes para a ressignificação da prática docente no ensino superior é empreendedor, dado que não foram encontrados registros similares a nossa proposta, logo configurando-se como um frutífero campo de aprofundamento.

Partindo dessa perspectiva consideramos que a abrangência do recorte da pesquisa não se limita à contribuição para os debates teóricos e metodológicos do campo, mas soma à iniciativas pertinentes na literatura. Assim, tendo em vista a reflexividade do docente sobre seu desenvolvimento profissional, sua prática e a contribuição dos saberes docentes para ressignificação de sua ação educativa, a contribuição da pesquisa contempla, ainda, a ampliação de trabalhos na temática, pois 42 teses que falem sobre o DPD foram encontradas, mas em sua maioria não direcionam para o contexto do professor universitário, sendo esses objeto de apenas 8 teses no mesmo portal. Então, vê-se a inclusão deste trabalho como um referencial importante e de singular contribuição para o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior, pois poderá oferecer novos direcionamentos e uma compreensão de como essa realidade pode contribuir para o desenvolvimento de práticas inovadoras.

Diante disso, entendemos que a nossa formação no campo da Pedagogia e nossa experiência na vivência da docência nas áreas de conhecimento propostas, despertou nosso interesse pelo objeto de estudo. Isso pôde contribuir para a viabilidade da pesquisa e de sua execução. Dessa forma, entendemos sua relevância e importância, pois os professores universitários, ao refletirem sobre suas práticas docentes proporcionam melhoria em sua práxis. O trabalho, no que se refere a sistematização, se encontra organizado em 5 (cinco) sessões. Na primeira sessão, Introdução, tratamos da apresentação do objeto de estudo e da organização desse trabalho, trazendo os aspectos científicos e pessoais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Destacamos o objetivo geral e específicos e finalizamos apresentando a estrutura geral da dissertação.

Na segunda sessão, intitulada Desenvolvimento Profissional: Saberes Didáticos e Prática Docente no Ensino Superior, discutimos à luz da teoria sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior; posteriormente apresentamos um diálogo entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas, no qual iniciamos fazendo um histórico sobre a Didática Geral para, na sequência apontarmos alguns conceitos sobre Didáticas Específicas; finalmente, discutimos sobre os Saberes e Prática Docente a partir de algumas reflexões teóricas.

Na sessão seguinte, Percurso Metodológico da Pesquisa, em que traçamos os caminhos seguidos, evidenciando aspectos do Método Autobiográfico e da Pesquisa

Narrativa. Nessa sessão, destacamos, também, informações sobre o *locus* de pesquisa, o perfil profissional dos interlocutores, os instrumentos de produção de dados (memorial de formação, entrevista narrativa e análise documental) e, por fim, apresentamos os procedimentos utilizado para a análise e produção dos dados.

Na quarta sessão, intitulada Saberes que ressignificam a Prática Docente: narrativas sobre Desenvolvimento Profissional, fazemos as análises e discussões que surgiram a partir dos dados produzidos nessa pesquisa. Essa sessão, encontra-se dividida em três partes, categorias temáticas, sendo elas: Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI; Os Saberes construídos no Desenvolvimento Profissional Docente e Construção de saberes que contribuem para a ressignificação da prática docente de professores de Didática da UFPI.

Finalmente, apresentamos as Considerações Finais, na qual pudemos observar que os saberes didáticos da docência ressignificam a prática docente sendo permeados pelo Desenvolvimento Profissional, colaborando assim para práticas inovadoras nas quais os docentes modificam sua prática de acordo com as mudanças sociais corroborando para o processo de ensino e aprendizagem. Observou-se, ainda que o DPD promove mudança na prática docente através da própria reflexão feita pelos professores de Didática sobre sua prática docente e seu reflexo na aprendizagem significativa, acontecendo por meio de leituras, reflexões coletivas, pesquisas e compartilhamento de pesquisas.

O aporte teórico da pesquisa está alicerçado, através da realização de um levantamento bibliográfico, leitura, análise sistemática de obras e reflexão, dos pensamentos de autores nas quais, as discussões sobre o desenvolvimento profissional fundamentam-se em Day (2001), García (1999), Imbernón (2012) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); sobre saberes docentes e a prática pedagógica temos como referência as contribuições de Franco (2012), Gauthier (2013), Pimenta (2005) e Tardif (2014); sobre a Didática, pautou-se em: Candau(2012), Comenius (2014), Libâneo(2008, 2013, 2015a) e Veiga(1991, 2014), dentre outros. A fundamentação metodológica está baseada em Clandinin e Connelly (2015); Bertaux (2010); Ferraroti (2010); Nóvoa (1995); e Passeggi (2008).

SEÇÃO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: SABERES DIDÁTICOS
E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR



2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: SABERES DIDÁTICOS E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional e os saberes docentes vêm sendo realizados não somente no Brasil, mas em outros países que buscam compreender como esse processo contribui para a prática docente. Assim, nossa pesquisa, compreende o desenvolvimento profissional docente, na perspectiva de Day(2001), Garcia(1999), Imbernón (2006), como um processo contínuo, permanente e reflexivo que gera autonomia no docente para que, considerando-se o contexto no qual se encontra inserido, individual ou coletivamente, busque aprimorar seus saberes para a condução de um ensino que contribua significativamente tanto para a aprendizagem dos alunos como para a melhoria da educação.

Para trabalharmos o desenvolvimento profissional de professores de Didática focalizando os saberes que contribuem para a resignificação de sua prática docente, iniciamos falando do Desenvolvimento Profissional Docente no contexto do Ensino Superior. Na sequência traçamos um breve histórico da Didática a fim de visualizar como se deu sua constituição a nível mundial e nacional, e seguimos fazendo algumas considerações sobre as Didáticas Específicas. Na sessão seguinte, falamos sobre os Saberes e a Prática Docente dos Professores de Didática e como seu desenvolvimento pode colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, mostrando os diferentes saberes necessários a atuação docente que são desenvolvidos tanto no ambiente da sala de aula, como fora dela.

Nessa perspectiva, para refletir sobre o desenvolvimento profissional, os saberes e a prática docente buscamos dialogar com autores que discutem sobre essas temáticas. Para a organização desse diálogo, tivemos como base os estudos de Day (2001), García (1999), Imbernón (2012) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) no que se refere ao Desenvolvimento Profissional Docente. Ao ampliarmos e situarmos nosso diálogo no campo da Didática Geral e das Didáticas Específicas, acrescentamos estudos de Candau (2012), Comenius (2014), Libâneo (2008, 2013, 2015a) e Veiga (1991, 2014). No que corresponde aos Saberes Docentes tivemos como base os estudos de Altet (2012), Gauthier (2013), Pimenta (2005), Tardif (2014), entre outros.

2.1 Desenvolvimento Profissional Docente no contexto do Ensino Superior

Para falarmos sobre a Desenvolvimento Profissional no Ensino Superior, é preciso que se conheça um pouco do contexto de surgimento das instituições de ensino superior para, posteriormente, conceituarmos esse termo. Assim, tem-se que a primeira universidade surgiu no final do século XI e era dedicada ao ensino de leis, medicina e lógica. No século XIX, o oferecimento do Ensino Superior voltado para a formação de professores já ocorria na Europa. Porém, no Brasil, a oferta dos cursos de licenciatura surgiu a partir de 1934 nas faculdades e universidades em todo o território nacional, mas esses cursos eram vinculados a faculdades de Filosofia, só sendo desmembrados a partir de 1960 por meio dos Decretos-leis nº 53/66 e 252/67, sendo, em seguida, incorporada pela Lei da Reforma Universitária 5.540/68.

Essa lei já estabelece em seu artigo 31 que “o regime do magistério superior será regulado pela legislação própria dos sistemas do ensino e pelos estatutos ou regimentos das universidades e dos estabelecimentos isolados” (BRASIL, 1968), ou seja, concede certa autonomia as instituições para dispor sobre a regulamentação do seu corpo docente. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96 dispõe de 15 artigos que tratam da Educação Superior, que abrange os seguintes cursos e programas: cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. Tendo como uma das finalidades, apontada em seu art. 43, inciso VIII, “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 1996).

A LDB diz que a Educação Superior será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com vários graus de abrangência ou especialização, sendo obrigatória a frequência de professores, exceto nos programas de educação à distância. Em seu art. 52, afirma que a universidade, como instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, se caracteriza por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Observa-se, assim, uma preocupação com a capacitação do quadro de docentes que integram a universidade, uma vez que estabelece que uma parcela do corpo docente trabalhe em tempo integral, dedicando-se as atividades de produção intelectual e que sejam detentores de titulação mínima acadêmica de mestrado. Isso é estabelecido para o corpo docente ressaltando-se a importância de professores bem preparados para a formação de novos professores, pois, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 1.589.440 alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, da qual 44,7% dessas matrículas são no curso de Pedagogia. (BRASIL, 2017). Vê-se, assim uma grande necessidade de docentes para atuarem nesse contexto.

O ingresso na Carreira de Magistério Superior é estabelecido pela lei nº12.772/2012 (redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013) ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, assim como o desenvolvimento na Carreira de Magistério Superior ocorrerá mediante progressão funcional e promoção que estabelece o cumprimento do interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível e de aprovação em avaliação de desempenho.

No Regimento Geral da Universidade Federal do Piauí consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior: I - as pertinentes ao ensino, à pesquisa e a extensão que, à aplicação e à transmissão do saber e da cultura; II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. (BRASIL, 2000).

Vê-se, portanto, a importância da socialização docente no contexto organizacional, pois “o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio” (GARCIA, 1999, p. 115). Nesse sentido, o professor deve buscar conhecimento do meio no qual está inserido e competências para assumir papéis organizacionais, pois suas atividades abrangem a prática pedagógica e a organização da universidade.

Integrando esses aspectos organizacionais as competências pedagógicas dos docentes, observa-se a importância desses profissionais na transmissão de saber e da cultura. Sabendo-se que eles só poderão lograr êxito em suas atividades se envolverem o coletivo que compõe a universidade para que possam compreender a necessidade de mudanças. Assim:

Urge que haja clareza de que essa reflexão coletiva só instituirá novos processos ou mudanças efetivas na dimensão pretendida, se desencadear, de fato, um processo de conhecimento na e sobre a prática acadêmica, o qual poderá propiciar aos professores, alunos e funcionários da Universidade enfrentarem os desafios presentes e futuros. (ROSEMBERG,2002, p.5)

Observa-se emergência de promover o conhecimento da prática acadêmica, através de uma reflexão do coletivo que compõe a universidade, a fim de que os desafios colocados pelas mudanças socioeconômicas, pelas adversidades locais e globais, e pelos indicadores de desempenho na mensuração da qualidade educativa. Nesse sentido, essa instituição, buscar dar respostas às expectativas sociais em relação aos profissionais que devem formar.

Barnett (2005) lembra que essa instituição vive a “era de supercomplexidade”, ou seja, encontra-se num contexto social caracterizado pelas incertezas e desafios, sendo um espaço de contradição, pois, à universidade, é permitido criticar o seu próprio caráter como instituição, proporcionando seu autoaprendizado e autoprodução. Dessa forma, “a universidade contemporânea precisa desenvolver suas capacidades para desaprender o que já foi aprendido” (BARNETT, 2005, p.147).

Essa perspectiva de necessidade de aprendizagem na universidade, estende-se a todos que nela estão inseridos, inclusive ao corpo docente que deve buscar constantemente seu desenvolvimento profissional tanto na perspectiva da profissão como da instituição onde atua, compreendendo, desse modo a necessidade de, “[...]qualquer interação sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.” (IMBERNÓN, 2006, p. 44-45). Nesse sentido, o Desenvolvimento Profissional Docente do Ensino Superior não se deve:

unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e à compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento teórico, e sim tudo isso junto relaciona a um único fator, mas a integração de vários fatores dentro do contexto laboral, -contextual que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. O contexto condiciona. (IMBERNÓN, 2012, p.96).

A docência no Ensino Superior se desenvolve dentro do contexto da profissão, envolvendo não apenas um aspecto, mas na interação de todos os aspectos envolvidos nesse contexto, tais como relação com os pares e alunos, com a cultura universitária, com as demandas do mercado de trabalho, com o salário e a busca constata por formação. O desenvolvimento profissional docente (DPD) apresenta-se como fundamental no paradigma

da complexidade, novo paradigma que se estabelece no campo educacional, uma vez que ele vê o conhecimento como um processo em constante modificação no qual os problemas da humanidade são interligados e interdependentes. Assim, temos os seres humanos como sujeitos do conhecimento que constituem uma totalidade.

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2011, p. 55).

Essa complexidade indica que a educação é exercida, quando se busca a humanização do homem, fugindo-se de uma mera reprodução, dando-lhe autonomia para a produção de conhecimento. Como evidencia Morin (2011, p.33) “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”, ou seja, os homens devem ter consciência de suas ideias e ações para que esse ciclo organizativo e cultural se estabeleça, já que o homem é um ser histórico em constante transformação.

Nesse contexto, o ato de educar e aprender deve instigar o autoconhecimento na busca de melhor qualidade de vida para todos os envolvidos no ambiente educacional, e consequentemente social, conduzindo a ação de cidadania democrática. Portanto, como defende Garcia (1999), faz-se necessário dialogar sobre o Desenvolvimento Profissional Docente para que os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa-se necessariamente por esses profissionais que devem ser capazes e comprometidos com a educação para que enfrentem os constantes dilemas e desafios relacionados as demandas de aprendizagem e de formação postas pelas transformações sociais.

Assim, observa-se a importância do professor no contexto educacional, incluindo-se o ambiente universitário. Esse profissional precisa comprometer-se não só com a aprendizagem do aluno, mas com a sua própria, uma vez que o docente não pode ficar estático diante das constantes transformações sociais. Dessa forma, vê-se fundamental que o docente busque desenvolver-se profissionalmente desde sua formação inicial, pois seu processo formativo será efetivo quando contribuir para o desenvolvimento profissional docente no contexto de seu trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais, pois contribui para o objetivo principal da docência universitária que é a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.(IMBERNÓN, 2012).

Desenvolvimento Profissional Docente e formação de professores são termos próximos que muitas vezes são utilizados como sinônimos, no entanto há “[...] uma dispersão teórica e até mesmo semântica sobre as categorias [...]”. (RAMALHO; NUÑEZ, 2014, p.18). Dessa forma, para que não ocorram equívocos conceituais, nem se subjugue uma categoria à outra, faz-se necessário conhecer o significado de DPD apoiado na visão de alguns autores.

Desenvolvimento Profissional docente não se limita a aglutinação de cursos realizados no decorrer da carreira docente, pois, de acordo com Garcia(1999, p.137) pressupõe “[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”, ou seja, DPD abrange o contexto no qual o sujeito encontra-se inserido, dentro e fora da instituição em que atua e propicia reflexão sobre a prática para que ocorram mudanças. Assim, a prática docente deve ser problematizada através da reflexão docente de forma a propiciar inovação e transformação educativa.

A atividade docente exige dos Professores de Didática, no decorrer de toda sua carreira, um envolvimento constante com o processo de desenvolvimento profissional, pois diferentes fatores, tais como histórias pessoais e profissionais, condicionam as necessidades particulares dos docentes e a maneira pela qual poderão ser identificadas. (DAY, 2001). Ao ingressarem na universidade, os docentes que atuarão com disciplinas de Didática Geral e/ou Didática Específica precisam planejar seu processo de DPD, uma vez que esse profissional atua diretamente no auxílio à formação de novos professores, o que requer compromisso pessoal e análise frequente de suas necessidades profissionais.

Day(2001, p.20) afirma que o Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) tem como propósito envolver “todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefícios, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula.”. Assim, verificamos que o DPD tem como objetivo a melhoria da prática docente pautada na reflexão crítica e inclui experiências planejadas ou não, de forma individual ou em grupo. O Professor de Didática Geral e Didáticas Específicas passa por etapas diferentes no decurso de sua trajetória pessoal e profissional, o desenvolvimento profissional precisa ocorrer não somente de forma individualizada, mas na conjuntura do trabalho docente, no convívio com seus pares.

O processo de desenvolvimento profissional é compreendido por Imbernón (2011) como um conjunto de fatores que viabiliza ou não o avanço profissional do professor com a finalidade de melhoria de sua prática com o objetivo de ampliar a qualidade docente, da pesquisa e da gestão. Portanto, a formação é indicada como um dos fatores que propiciam o desenvolvimento profissional, mas não se resume a ela, existindo outros fatores que integram esse processo contribuindo, positiva ou negativamente para o progresso ou retrocesso no desenvolvimento profissional, tais como condições de trabalho, legislação trabalhista, salário, níveis de decisão e participação.

O DPD deve ser inserido em um projeto de vida integrando diferentes modalidades formativas, pois apresenta-se como um processo contínuo, que envolve o individual, o coletivo local e o grupo profissional, sendo beneficiado, quando aos indivíduos é possibilitada a reflexão e a pesquisa crítica com os pares sobre a prática educativa. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Nessa perspectiva, compreendemos que esse processo produz autonomia partilhada entre o grupo a medida que se combinem teoria e prática na busca pela construção e ressignificação de saberes, objetivando transformações nesse processo que ocorre considerando-se o individual, o coletivo e o contexto.

O DPD muitas vezes é confundido com a concepção tradicional de formação de professores, na qual, a própria palavra “formar” já traz um significado que parece expressar uma construção ou molde que é feito de fora para dentro, ou seja, os professores seriam formados por um agente externo, podendo ser um outro professor ou instituição, de acordo com um modelo preestabelecido e tido como ideal.

Nesse modelo, os professores não seriam protagonistas das ações formativas e de seu desenvolvimento, além da formação estar diretamente relacionada à academia, concentrando-se na aprendizagem de conhecimentos para a prática, seja na aquisição, na formação inicial, de saberes disciplinares e técnicas de como transmiti-los, seja na atualização de conceitos, na formação continuada, através de cursos de capacitação ou de reciclagem. Ampliando-se esse conceito, tem-se que:

O desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico, e sejam capazes de aprender com a sua experiência (GARCIA, 1999, p. 144).

Dessa forma, o DPD possui uma estreita relação com a reflexão do docente sobre sua prática, pois, ao pensar sua ação docente, o professor pode identificar seus dilemas, compreender seus acertos e erros, a fim de buscar a melhoria de sua atuação no âmbito de seu trabalho, contudo esse processo formativo não deve ser obrigatório e sim “passar pela conscientização dos professores sobre a necessidade didática de melhorar a relação com a transmissão da disciplina(o conhecimento didático do conteúdo acadêmico), consigo mesmo e com os alunos.” (IMBERNÓN, 2012, p.114).

O DPD vem sendo discutido há décadas, direcionando amplo acervo de trabalhos nessa temática, pois, devem ser consideradas tanto a formação inicial como a formação continuada, instâncias onde se estabelecem o aperfeiçoamento profissional dos docentes, pela instituição responsável pela formação e, consequentemente pelo professor formador. Assim, observamos a necessidade de repensar como as práticas desses professores tem contribuído para a formação e desenvolvimento profissional deles e de novos professores, uma vez que:

A formação e o desenvolvimento profissional de professores devem orientar o futuro docente para problematizar e interpretar a realidade na qual está inserido, propiciando-lhe a aquisição de instrumental para que a compreenda na sua essência e, no interior do mundo do trabalho, seja capaz de criar formas de resistência a essa lógica desumanamente conservadora, inovando e instituindo formas alternativas para o processo de construção de um outro referencial educativo e de sociedade. (VEIGA, 2011, p. 118).

Ao pensarmos o desenvolvimento profissional como ponto estratégico da formação docente, podemos ver emergir um modelo de formação que conceba as constantes transformações educativas e sociais, assegurando o progresso social e a ascensão profissional do docente. Não só no que se refere a formação inicial, mas em relação a formação continuada, pois vemos muitos professores universitários buscando seu desenvolvimento profissional e a reformulação de sua prática docente a fim de atender a complexidade do paradigma educacional vigente. Isso exige que:

os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação” (DAY, 2001, p.16)

Podemos observar que o DPD acontece de forma contínua e depende de uma série de situações que partem desde questões mais pessoais, passando pelas políticas que orientam a atuação docente, até o contexto social em que se concretizam a prática docente, ou seja, ocorrem num contexto integrado as mais diversas instâncias sociais. Dessa maneira, vemos a necessidade de uma formação de professores que supere aspectos mecanicistas e propicie ao docente uma formação reflexiva sobre sua prática nessa teia social na qual se encontram inseridos. Assim, consideramos que cabe ao professor por não se dissociar da pessoa que é:

[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.26).

Assim, observamos a importância do investimento, tanto âmbito pessoal como profissional para que o processo formativo colabore para o Desenvolvimento Profissional Docente, pois, quando o professor reflete sobre sua prática pode observar que aspectos de sua pessoa refletem na sua profissão, ou seja, ao reconstruir sua prática, o professor não muda apenas o profissional, mas a pessoa que o constitui. Dessa forma, não o DPD não se resume aos cursos acumulados ao longo da carreira, mas integra-se aos saberes e experiências que foram construídos pelos docentes através da constante flexibilidade sobre sua prática.

Essa flexibilidade por parte dos professores, na busca por Desenvolvimento Profissional, proporciona consciência quanto as necessidades formativas do trabalho docente, relacionando constantemente sua formação ao cotidiano do trabalho, pois, segundo Nóvoa (2003 p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para autor a formação continuada, deve ocorrer coletivamente, depende de reflexões e da experiência. Assim, o docente precisa se manter atualizado, pois:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.(ROMANOWSKI, 2009, p.138).

A autora aponta que a formação ocorre continuamente no decorrer de toda a trajetória profissional. As universidades ocupam um papel importante na formação inicial e continuada de professores, mas não é a única que almeja contribuir para um melhor desempenho da prática docente e da aprendizagem dos alunos. Podendo-se encontrar momentos de reflexão que corroborem para seu DPD através de leituras, compartilhamento com pares, pesquisas e na observação de sua prática docente.

No que se refere ao professor universitário, Imbernón(2012, p.112) afirma que sua formação didática “deveria favorecer o debate e a construção de algumas bases reais para construir as inovações ligadas a projetos de formação, tentando eliminar ao mesmo tempo ao mesmo tempo os processos e atomização, corporativismo e individualismo no trabalho”. Dessa forma, tem-se que o professor universitário, em particular, os que atuam com as disciplinas de Didática Geral e Didáticas Específicas, pois seu DPD está pautado na aprendizagem docente concomitantemente com a aprendizagem do discente em formação, ou seja, ao buscar saberes que visem o aprimoramento de sua prática, esse profissional deve pensar um contexto mais amplo que não se limita a universidade, mas a sociedade.

2.2 Diálogo entre a Didática Geral e As Didáticas Específicas

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia, sendo responsável pela investigação de fundamentos, condições e modo de realização da instrução e do ensino, portanto ela é fundamental para o estabelecimento de vínculos entre o ensino e aprendizagem, pois é sua incumbência converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos, escolhendo conteúdos e métodos, em objetivos de ensino (LIBÂNEO, 2013).

Portanto, a Didática é essencial na formação dos futuros professores, sendo, geralmente, a disciplina mais esperada pelos licenciandos, pois, muitos deles, acreditam que essa disciplina os ensinará como ensinar. Assim, vemos uma responsabilidade ainda maior para os professores de Didáticas, pois eles devem desmistificar essa ideia de que a Didática está atrelada a uma receita pronta do *modus operandi*.

Dessa forma, nessa sessão faremos um breve histórico sobre a Didática, como ela foi se constituindo como área da Pedagogia e sua importância para a formação docente, não só de alunos em formação, mas de professores em exercício também. Posteriormente,

desmembraremos um pouco a Didática Geral para apresentamos as Didáticas Específicas e sua importância na constituição dos docentes.

A Didática é alvo de diversos estudos, mas não tem uma única definição no decorrer de sua história. Esse termo vem do grego *didaktiké* podendo ser traduzido como arte ou técnica de ensinar. Como ramo da Pedagogia, a Didática, comumente é vista como responsável pelo ensino de técnicas a professores para que possibilitem a aprendizagem do aluno. Dessa forma, faremos um breve histórico sobre seu surgimento.

Os sofistas, de certa maneira, popularizaram fragmentos do que viria a ser a Didática, pois antes deles a ato de ensinar acontecia naturalmente e sem um direcionamento, o que foi se modificando com os sofistas já que eles colocaram a palavra como centro do poder, a oratória passou a ser valorizada e a busca por uma boa oratória fez com que muitos cidadãos buscassem esses instrutores, como afirma Chauí (2000, p.492) “os sofistas se apresentavam como professores da arte da discussão e da persuasão pela palavra (retórica)”.

Como não temos acesso a muitos textos dos sofistas fica difícil afirmar, como o fez Sócrates, que eles não tinham amor pela sabedoria e pela verdade, mas há de se considerar que o conhecimento passou a centralizar-se na figura de um indivíduo tendo como base a retórica, podemos considerar, com as devidas restrições, como um “professor” viajante já que os sofistas objetivavam mesmo o ensino e a aprendizagem.

Essa figura de um tutor perdurou até a Idade Média, quando, em 1534, Martin Lutero fez traduções da *Bíblia* para o alemão com o objetivo de favorecer a interpretação dessa obra. Como o analfabetismo ainda era muito presente na Europa, só poderia ter a difusão da leitura da *Bíblia* se esse contexto fosse revertido, pensando nisso, Comenius escreveu a obra *Didática Magna*, na qual afirma que a Didática deveria ser reconhecida como “a arte de ensinar tudo a todos”. Como o próprio Comenius afirma, a chamou de Magna por ela abranger não somente uma Didática específica, mas para ela ser a “Didática da vida”:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. (COMENIUS, 2006, p.13).

Assim, podemos estabelecer a citada obra de Comenius como a precursora da Didática, de fato, uma vez que ela se apresenta como atividade planejada e intencional aplicada à instrução objetivando a formação de verdadeiros educadores. Na obra, o autor apresenta a ação educativa de forma racionalizada, partindo da teoria didática até questões da sala de aula. Assim, ela inicia uma sistematização da Pedagogia e uma didática que via a criança de forma diferente da vigente, passando, inclusive, a considerar as capacidades das pessoas com necessidades especiais.

É de grande relevância, outra obra de Comenius intitulada *Pampedia*, pois, mesmo que ela tenha permanecido até meados do século XX no anonimato, ela apresenta uma proposta bastante atual no que tange à Didática. Trazendo nessa proposta de educação universal um questionamento quanto a posição dos livros como local exclusivo de ciência, Comenius (2014, p. 123) afirma que eles deveriam ser vistos como “veículos ou navios para se chegar depressa onde se tem urgência de chegar, isto é, a sabedoria”. Assim, vemos a relevância de se fazer compreender e respeitar o indivíduo e suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem.

Isso fica ainda mais claro na referida obra, quando observamos como Comenius dividiu em sete graduações ou estágios, que fazem analogias com os meses do ano, considerando as diferentes idades das pessoas, desde sua concepção até sua morte, objetivando garantir uma formação integral do sujeito. O autor dedicou um capítulo por estágio, iniciando com a Escola da Formação Pré-Natal relacionando-a ao mês de janeiro, passando pelas Escola da Infância, da Puerícia, da Adolescência, da Juventude, da Idade Adulta e encerrando no que seria a Escola da Velhice representada pelo mês de dezembro. Apontou ainda uma oitava escola que definiu como Escola da Morte por considerá-la necessária já que seria algo comum a todas as sete escolas.

Uma outra revolução no campo da didática, surgiu através de Rousseau, pois algumas de suas obras, como *Emílio* e *Projeto para a Educação*, são de grande relevância por apontar um novo conceito, para a época, de infância e educação. Assim, Rousseau (1992, p.10) traz que “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, nos é dado pela educação”. Observamos que o autor preconizou uma educação inovadora que busca não mais de reprimir e disciplinar as crianças, mas incentivar as tendências naturais delas e prepará-la para o convívio social.

Herbart, no século XIX, introduziu, influenciado pela Psicologia e Filosofia da época, a necessidade de uma sistematização do ensino e organização didática da aula fundamentando teoricamente o trabalho do docente. Sendo visto por Dalbosco (2018, p.3) como “precursor moderno dos métodos ativos, sem que com isso tenha destituído a autoridade legítima do educador, como diretor intelectual, do processo pedagógico”, uma vez que Herbart coloca a educação como fruto da experiência e interesse do aluno, propiciados por um plano de ensino que se aproxime das vivências de mundo.

No contexto mais específico do Brasil, observamos que o *Ratio Studiorum* foi o método que dominou o sistema educacional por cerca de 200 anos, levando-se em consideração o início da educação formal no país com a chegada dos jesuítas em 1549. Mesmo com a expulsão dos religiosos, pelo Marquês de Pombal, até meados da Primeira Guerra Mundial os métodos e concepções deixados pelos jesuítas permaneceram, diferente do que acontecia do resto do mundo, influenciando a educação brasileira. Assim:

A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, contra o pensamento crítico. Privilegiavam o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio; dedicavam atenção ao preparo de padres-mestres, dando ênfase à formação do caráter e sua formação psicológica para conhecimento de si mesmo e do aluno (VEIGA, 1991, p.26).

Desse modo, observamos que a Didática se apresentava de maneira estritamente formal que se preocupa em formar um homem universal e cristão, na qual ele deve se aproximar da perfeição já que é fruto da criação divina. Já com a reforma pombalina foram criadas as aulas régias desfragmentando e estatizando o ensino. Como afirmou Zotti (2004) o Brasil não foi contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pautadas na inserção da filosofia moderna e das ciências da natureza, não acompanhando os progressos do século no âmbito educacional, restando no país as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa.

A reforma Benjamin Constant, em 1890, após a expansão cafeeira e o crescimento de movimentos que discordavam da influência religiosa na sociedade, invalidou o ensino religioso das escolas públicas já que o Estado se assumiu como laico. Dessa forma a Didática passou a ser compreendida como “um conjunto de regras, visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente” (VEIGA, 1991, p.28). Assim, a

educação não era mais subordinada a igreja, mas, no que se refere a formação docente, focada no trabalho docente.

Com o advento da Escola Nova, surge no âmbito da Didática, a diversidade do alunato, considerando-se as idiossincrasias, buscando um indivíduo envolvido e atuante na sociedade. Para Dewey (1979), educação orienta-se pela vida-experiência e aprendizagem para que a escola possa se tornar um ambiente de constante reconstrução do indivíduo, já que este não vive de maneira estática. Na legislação educacional, observa-se a influência do escolanovismo, em que a Didática foi instituída como disciplina e curso no que se refere a formação para o magistério. Para Veiga (1991), nesse momento a Didática passa a justapor teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

A ditadura militar implantada no Brasil em 1964, mudou a forma de governo respingando na educação e, assim, a Didática passou a situar-se no âmbito da tecnologia educacional, buscando a eficácia e eficiência no processo de ensino, buscando assim um planejamento formal que dissocia teoria e prática, uma vez que o governo buscava acelerar o desenvolvimento socioeconômico do país. Nesse período, o exercício da cidadania foi restrito e muitos professores presos por serem considerados comunistas.

Assim, na perspectiva do paradigma tecnicista “se vê a escola como uma máquina e a Didática como um conjunto de ferramenta” (VEIGA-NETO, 1996, p.165), pois o processo de ensino-aprendizagem é fundamentado na técnica que busca que o maior número de alunos aprenda ao mesmo tempo que não é dada a educação uma visão política mais ampla. Em contrapartida, o paradigma crítico faz:

do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente política e, portanto, uma questão que extravasa a escola. Nesse paradigma, o professor e a professora saem obrigatória e constantemente da sala de aula para buscar compreender o que é a escola, quais as relações entre essa instituição e o mundo social, econômico, político, cultural em que ela se situa. (VEIGA-NETO, 1996, p.166).

Assim, observa-se que, diferente do paradigma conservador, o paradigma crítico não compreende a Didática como uma mera “caixa de ferramentas”, pois antes de considerar as técnicas de ensino, os professores devem considerar, nesse paradigma, seu papel social, condições socioeconômicas de seu trabalho, objetivos políticos embutidos nos conteúdos que ensinam, a dimensão política de suas práticas em sala de aula, entre outros.

Com a redemocratização do Brasil no final dos anos 80, com as alterações sociais e a emergência do paradigma crítico, vê-se o crescimento do pensamento da Pedagogia Crítica que é impulsionada por “temas como a compaixão e a responsabilidade social, tendo como meta aprofundar e estender as possibilidades para a felicidade humana, o sujeito crítico, a justiça racial e a democracia econômica e política”(GIROUX, 2000, p.72), a Didática passa a dar suporte a politização do professor, para que ela promova “mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino”(VEIGA, 1991, p.40).

Dessa maneira, observamos, que, com as transformações científicas e sociais, passou-se a ver a didática por diferentes óticas. Para Libâneo (2013, p.27) a Didática se configura como a “mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar, ou seja, não é vista apenas um conjunto de técnicas ou um modo de fazer as coisas, mas como uma teoria que se relaciona com a prática objetivando transformações do conhecimento.

Desse modo, vemos a Didática como Candau (2012) que nos afirma que se deve superar a didática exclusivamente instrumental pautado em “receitas” de como fazer, transformando-a em uma didática fundamental, que visa assumir a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem articulando as dimensões técnica, humana e política. Assim, as reflexões didáticas comprometem-se com as transformações sociais, pautando-se na busca de práticas pedagógicas que faça um ensino realmente eficiente para a maioria da população.

A investigação didática preocupa-se com a integração entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas, os profissionais de uma ou outra área dificilmente se articulam, mesmo que exista uma interdependência entre seus conteúdos. Essas duas disciplinas não podem ser desconectadas, pois ambas possuem o mesmo objeto de estudo que visa aprendizagem dentro de um contexto, uma vez que:

A didática específica não constitui um conjunto de rotinas predefinidas, pois o processo didático na sala de aula reproduz e ao mesmo tempo constrói novos espaços. É uma didática que reinventa a prática pedagógica por intermédio da crítica do objeto estudado, isto é, o ensino no contexto da educação e do posicionamento político que direciona a ação do professor e dos alunos (VEIGA, 2014, p.15).

Portanto, as Didáticas Específicas acabam por particularizar o trabalho da Didática Geral, pois tem como função mobilizar os saberes para iniciar o aluno no ensino de um conteúdo de uma área específica do conhecimento. Dessa forma, uma didática não exclui a outra, pois ambas focam na constituição da identidade e da profissionalidade dos futuros professores.

As Didáticas Específicas podem ser encontradas nos mais diferentes cursos de Licenciatura, tais como Matemática, Química, Geografia, entre outros, nas quais essas disciplinas se voltam para os licenciandos de áreas específicas. Diferente do que acontece no curso de Pedagogia, pois essa licenciatura abrange diferentes áreas de conhecimento. Assim, um pedagogo não estuda uma única Didática Específica durante sua formação inicial, mas didáticas de diferentes conteúdos disciplinares como Didática da Matemática, Didática da Língua Portuguesa, Didática da Geografia, entre outras. Além das Didáticas disciplinares, existem Didáticas com foco em público-alvo, como a Didática da Educação Infantil, pois essa disciplina não em um determinado conteúdo, mas na aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Sendo assim, no curso de Pedagogia, as disciplinas devem conversar entre si, pois:

[...]a multiplicação de disciplinas e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes. (GATTI E BARRETTO, 2009, p. 82)

Portanto, o trabalho dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas devem se integrar para pensarem o ensino dos futuros pedagogos dentro de um contexto que envolve áreas e públicos tão diversos, uma vez que o futuro pedagogo pode exercer a docência para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os docentes devem ter consciência de que não estão auxiliando na formação de mão de obra, mas na formação de professores críticos que também serão formadores.

Essa articulação entre as diferentes áreas deve ser feita durante a formação inicial sendo de responsabilidade dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, pois esse profissional direciona o aluno para o ingresso na profissão. Sabendo da responsabilidade dos professores universitários, podemos considerar que:

Three problems stand out, problems that we must solve· if we are to meet this challenge to prepare teachers who not only know content but can make use of it to help all students learn. The first problem concerns identifying the content knowledge that matters for teaching, the second regards understanding how such knowledge needs to be held, and the third centers on what it takes to learn to use such knowledge in practice. (BALL, 2000, p.6)¹

Assim, observamos que esses três problemas colocados pela autora são primordiais para o ensino das Didáticas Específicas, pois o conhecimento do conteúdo a ser ensinado precede à compreensão de como esse conhecimento precisa ser mantido, e, posteriormente, centrar-se no que é preciso aprender a utilizar esse conhecimento na prática. Dessa forma, Libâneo(2008) afirma que a atividade de ensino é “um processo de transmissão, interiorização e produção do conhecimento,[...] ela não pode desconhecer os processos de investigação e de constituição dos objetos de conhecimento ao longo da história’.

No entanto, ainda ocorre um desencontro no pensamento de professores que atuam com Didática Geral e Didáticas Específicas, pois, no que se refere aos conteúdos, muitos professores universitários afirmam ser suficiente que se saiba o conteúdo para ensiná-lo, o resto é “invenção dos pedagogos”, outros acreditam que a relação de identidade entre o processo de ensino e o processo de investigação ocorre quando se coloca o aluno em contato com a pesquisa. Há ainda os professores de Didática que resumem a Didática a uma disciplina meramente normativa e prescritiva. (LIBÂNEO, 2008). Assim, pode-se observar um impasse nas perspectivas dos professores de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem o que pode influenciar na busca por novas aprendizagens por parte do docente e na aprendizagem do corpo discente.

Libâneo(2008) defende a integração entre as disciplinas de Didática Geral e Didáticas Específicas através de quatro argumentos pautados na literatura especializada. O primeiro refere-se ao fato dos campos da Didáticas terem em comum o ensino como objeto de estudo; em ambas, as formas de ensinar dependem das formas de aprender, pois o objetivo com o ensino dos conteúdos é a aprendizagem dos alunos; aprender é desenvolver capacidades cognitivas, buscando autonomia no conhecimento; e pelo caráter pedagógico das duas disciplinas, uma vez que há intenção formativa no ato de ensinar.

¹Três problemas que devemos resolver se destacam, se quisermos enfrentar esse desafio de preparar professores que não apenas conhecem o conteúdo, mas que podem usá-lo para ajudar na aprendizagem de todos os alunos. O primeiro problema diz respeito à identificação do conhecimento de conteúdo que é importante para o ensino, o segundo diz respeito à compreensão de como esse conhecimento precisa ser mantido e o terceiro centra-se no que é necessário para aprender a usar esse conhecimento na prática.

Corroborando com Fiorentini e Oliveira (2013), quando dizem que o professor para ensinar matemática necessita conhecer com profundidade e diversidade tanto a matemática científica como as múltiplas matemáticas presentes e mobilizadas nas práticas cotidianas., ou seja, não é suficiente a transmissão de conteúdo ou a mera instrumentalização para o ensino de um conteúdo específico, mas é necessário o conhecimento mais amplo do contexto social e considerando-se a subjetividade do corpo discente.

Dessa forma, observamos que a Didática da Matemática não deve envolver apenas conhecimentos disciplinares, mas situar a matemática no contexto social, além de fazer o futuro docente compreender sua atuação na sociedade. Isso se estende para as demais Didáticas Específicas, pois o professor universitário tem que ir além do conteúdo, mas contextualizá-lo com a realidade social. Tem que se observar ainda que:

Ao outorgar à emoção um status similar ao da cognição, na constituição dos diferentes processos e formas de organização da psique, Vigotsky está sugerindo a independência das emoções, em sua origem, dos processos cognitivos, e integrando as emoções dentro de uma visão complexa da psique que representa um importante antecedente para a construção teórica do tema da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 137).

O autor demonstra a importância das relações entre a afetividade e a cognição. A investigação na personalidade humana, ou seja, os sentidos subjetivos são inerentes das ações humanas incidindo-se diferentes campo da vida dos indivíduos, inclusive na atividade dos alunos e sua compreensão e envolvimento com o conteúdo estudado, tudo inter-relacionado ao contexto sociocultural. Corroborando com Veiga (2014, p.16) quando afirma que “o saber contextualizado surge em circunstâncias simultâneas afetivas, cognitivas e sociais”.

Assim, deve-se considerar as atividades de ensino e aprendizagem estão permeadas por questões subjetivas de caráter sociocultural que unidos. Portanto, o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas devem considerar todo o contexto sócio-político-cultural que permeiam sua prática docente de forma a propiciar um melhor desenvolvimento intelectual-emocional ao alunato, uma vez que devem formar cidadãos críticos e que pensem nas transformações sociais como professores que serão.

Assim, observamos que essa questão independe de um conteúdo específico, pois, de acordo com Sacramento (2010, p. 5) “o papel atual da Geografia escolar é fazer com que o aluno compreenda os fenômenos geográficos espacializados em seu cotidiano, permitindo-lhe

localizar-se e perceber tais transformações”, ou seja, o professor deve, a partir do currículo, dialogar com o aluno, para que a disciplina se volte para as transformações dos lugares com os quais se relacionam professor e aluno.

Lacerda (2009, p.8) acrescenta que “um ensino de qualidade envolve uma conduta, a educação não deve ser considerada como um produto”. Logo, é essencial que o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas envolva novas metodologias, que acompanhem as transformações sociais e educativas, para alcançar uma educação de qualidade. Para isso é necessário que o docente construa saberes necessários a sua prática. Esse será o tema tratado na sessão seguinte.

2.3 Saberes e Prática Docente de Professores de Didática

O Professor de Didática é um profissional indispensável no processo formativo de professores em formação inicial, pois é necessário que o discente compreenda as diferentes tendências pedagógicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Para que sua prática seja contextualizada e atinja os objetivos de ensino, é indispensável que o professor de Didática, seja Geral ou Específica, compreenda que

a Didática Geral e as didáticas específicas representam um dos esteios fundantes provocadores da formação construtiva e incentivadora da produção científica bem como a construção de novos saberes profissionais ao integrar teoria-prática, sujeito-objeto, professor-aluno, ensino –aprendizagem, entre outras. (VEIGA, 2014, p.16).

Assim, vemos a importância da Didática Geral e das Didáticas Específicas no contexto educativo, logo esse profissional deve estar em constante busca por aprimoramento de sua prática docente, pois as constantes transformações sócio-históricas e da política educacional exigem uma atuação docente dinâmica e inovadora.

Esse profissional também passou por um momento de formação inicial antes de sua atuação como professor universitário, mas a academia não o forma para atuar exatamente na área em que atua. Dessa forma, o profissional passa por diferentes etapas de formação até ingressar e adentrar a sala de aula como professor de Didática, seja Geral ou Específica. Portanto, o docente que atua no Ensino Superior necessita buscar aperfeiçoamento de sua prática através de diferentes saberes

A palavra saber parece, de início, nos remeter a sabedoria, conhecimento. Assim, ao relacioná-la com a palavra docentes, rapidamente obteríamos algo como o “a sabedoria dos docentes”. Seria algo assim fácil de ser definido, caso soubéssemos exatamente qual a sabedoria ou conhecimento que um professor deve possuir para estar em pleno exercício da sua profissão. Teria “falta” desse saber necessário um professor iniciante? Como são adquiridos esses saberes? Buscaremos responder essas e outras questões na busca de uma definição para o que vem a ser esses saberes.

Para Perrenoud (2000, p.26) “Conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situação da aprendizagem”. Dessa maneira, vê-se a importância da prática pedagógica do professor não ser voltada exclusivamente para a transmissão de informações, pois, assim, não relacionaria objetivos didáticos a situações de aprendizagem significativa.

Deve-se considerar também o professor como um sujeito que não vive isolado e nem tampouco só vive os aspectos relacionados a sua profissão, portanto as experiências e vivências sócio-culturais influenciam no professor que ele se transformou, na maneira como ele identifica e resolve seus dilemas, e na busca pelos saberes que concorrem para o seu Desenvolvimento Profissional Docente. Assim:

Na medida em que algumas investigações abriram-se para a compreensão do universo pessoal do professor, da sala de aula, da escola e da comunidade, revelaram um professor multifacetado, que não exerce sua docência pautado, somente, em alguns princípios teóricos ou procedimentos técnicos. Deparamo-nos com um sujeito mergulhado em vivências e conflitos que exigem dele respostas desconhecidas e soluções muitas vezes impensadas (FURLANETTO, 2009, p. 1113-1114).

A formação do professor, nesse sentido, se apoia no desenvolvimento de competências pessoais e atitudes profissionais, não se organizando, exclusivamente em torno de transmissão de conhecimentos científicos, nem tendo como base dos projetos formativos apenas os conteúdos disciplinares e das orientações acerca do modo de atuação do professor em sala de aula. Corrobora-se também com o pensamento de Tardif (2014, p. 11) quando ele diz que: “O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com os alunos em sala e com os outros atores escolares na escola”.

Portanto, os saberes podem ser considerados necessários ao exercício da docência. Tardif (2014) apresenta quatro saberes próprios da atividade docente: saberes da formação profissional, conhecimentos pedagógicos que são aprendidos na formação inicial e continuada; saberes disciplinares, relacionam-se aos diferentes campos de conhecimento científico; saberes curriculares, relacionam-se a aprendizagem e aplicação de programas escolares; e saberes experienciais, resultantes do próprio exercício da atividade docente.

Pimenta (2005) defende três saberes como necessários a prática docente: saberes do conhecimento, que se relaciona aos conteúdos que são trabalhados em sala de aula podendo ser adquiridos na própria formação inicial ou com estudos e pesquisas complementares; saberes da experiência, que são adquiridos no exercício da profissão podendo ser adquirido também através da reflexão sobre sua didática em turmas anteriores; e saberes pedagógicos, que se relacionam a atividade docente em sua atividade didática, ou seja, como ele conduz o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta de Altet (2001) apresenta os seguintes saberes: teóricos e práticos. A autora divide os saberes teóricos, que são declarativos e indissociáveis, em saberes a serem ensinados, que compreendem os disciplinares e os tornados didáticos objetivando a aquisição de saberes pelos alunos e os saberes para ensinar que incluem os saberes da cultura. Já os saberes práticos, que são originados na experiência cotidiana da profissão, em saberes sobre a prática, que, são ligados ao procedimental sobre o “como fazer”, ou seja, e saberes da prática, que são produto das ações exitosas.

Gauthier et al (2013) apresenta os saberes disciplinares compreendidos como a matéria a ser ensinada, produzidos por pesquisadores e não pelo professor, não se relacionando à formação pedagógica, mas adquiridos na universidade; saberes curriculares que se referem aos programas de ensino; saberes das Ciências da Educação que dizem respeito aos conhecimentos que são adquiridos no processo de formação de professor, tais como organização escolar, aprendizagens e didática; saberes da tradição pedagógica, ligados às concepções de ordem metodológica, estando além dos conhecimentos adquiridos na formação profissional, relacionando-se com a maneira de ensinar em sala de aula; e saberes experienciais representam a própria experiência do docente e saberes da ação pedagógica que são os saberes experienciais que foram publicamente testados e validados pelas pesquisas.

Podemos sintetizar os saberes expostos pelos diferentes autores no seguinte quadro:

Quadro 1: Saberes da Docência

Autores	Tardif (2014)	Pimenta (2005)	Altet (2001)	Gauthier(2013)
Saberes	da formação profissional (das ciências da educação, pedagógicos); disciplinares; curriculares; experienciais.	do conhecimento; pedagógicos; da experiência.	Teóricos (declarativos e indissociáveis); práticos.	Experienciais; curriculares; disciplinares; das ciências da educação, da tradição pedagógica; da ação pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora com base nos autores citados.

A partir do Quadro 1 observa-se uma aproximação dos saberes estabelecidos por Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013), pois ambos afirmam que os saberes da docência são: curriculares, experienciais, disciplinares e das ciências da educação. No entanto, distanciam-se ao elegerem os saberes pedagógicos e os saberes da tradição pedagógica. Dessa forma, vemos que diferentes autores, colocam muitos saberes para a prática docente, mas esses saberes são construídos coletivamente e muitos deles convergem para a própria reflexão do docente sobre sua prática, pois é nesse processo de autoavaliação que o professor reformula e modifica práticas que não obtiveram êxito. Dessa forma:

Só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdo, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino (FRANCO, 2009, p. 16).

Logo, vemos que através da prática pedagógica que os docentes podem refletir sobre os saberes construídos em sua formação inicial e/ou continuada, reelaborando-os de acordo com as exigências do contexto educacional no qual se encontram inseridos. Por esse ângulo, a prática docente é uma forma de se investigar, pois, ao se focar na aprendizagem significativa dos alunos, o professor busca a melhoria de sua prática. Pimenta (2012, p. 18) afirma que se espera que a licenciatura “[...] desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes [...]”. Assim, observa-se a importância do professor de Didática, pois ele deve

reelaborar seus saberes a fim de contribuir para a construção de aprendizagens que forneçam bases para o desenvolvimento de saberes necessários ao trabalho docente de novos professores.

Ainda, podemos citar Freire (2011) que apresenta os saberes necessários a prática educativa, na qual ele inicia expondo que não existe docente sem discente, pois o docente não está apenas transmitindo conhecimentos, mas está possibilitando a (re)construção de conhecimentos, ou seja, alunos e professores estão aprendendo no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, Freire (2011) afirma que ensinar exige pesquisa, respeito, rigorosidade metodológica, criticidade, estética e ética, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação, reconhecimento da identidade cultural e reflexão crítica sobre a prática.

Dessa forma, a prática docente de professores de Didática será trabalhada no contexto do curso de Pedagogia da UFPI, pois acreditamos que é fundamental que se conheça um pouco do contexto histórico para se entender a atual conjuntura. Para tanto falaremos um pouco da história da docência, dando enfoque maior nos professores de Didática tendo como base o reflexo dos paradigmas científicos no processo de construção da prática pedagógica, do desenvolvimento e conhecimento profissional desses docentes.

A educação e a formação docente foram caracterizadas nos últimos três séculos pelo paradigma newtoniano cartesiano, no qual o conhecimento apresenta-se focado na reprodução e centrada na figura conservadora do professor. A prática docente era autoritária e exigente, era considerada uma boa prática aquela na qual via-se a turma em silêncio e que respondesse tal e qual o professor apresentasse o conteúdo, pois víamos a memorização como metodologia mais utilizada.

O crescente avanço científico promoveu transformações sociais que evoluíram para o campo educacional e, na metade do século XX, um novo paradigma surgiu, deixando o paradigma mecanicista e reducionista como relegado, chamado, a princípio, de paradigma emergente e, posteriormente, quando mais estabelecido, intitulado de paradigma da complexidade. O paradigma da complexidade busca, para Behrens (2007, p.445), “a superação da lógica linear e atende a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade e a interconexão”.

Esse paradigma reivindica um perfil profissional diferenciado, no qual ele seja criativo, autônomo, ativo e participante em sua realidade. Morin (2006) afirma ser necessária uma reforma do pensamento em todos os níveis para que se possa reformar o ensino, mas que para isso também é necessário que uma reforma do ensino se proponha a reformar o pensamento, esse que deve gerar um “pensamento do contexto e do complexo”, que “ligue e enfrente a incerteza”.

Isso acaba por atingir diretamente a universidade, pois ela é considerada a instituição responsável pela formação de profissionais, logo precisa estar preparada para uma eficiente participação nesse processo. A organização da universidade para esse novo contexto que se estabelece, reflete diretamente na formação de seus professores, o que acarreta a reflexão sobre que novo direcionamento de deve pensar na formação dos docentes que atuam no Ensino Superior.

A reflexão do professor sobre sua própria prática, mostra-nos como ele busca se reconstruir constantemente, pois ele não se enxerga passivamente sua prática docente, mas busca compreendê-la e aprimorá-la. Esse é um perfil parece-nos conveniente, visto que ocorrem muitas transformações sociais e, conseqüentemente, na educação que pedem uma adaptação da prática docente nessa instrução formativa para a cidadania. Assim, devemos observar que os professores universitários, como formadores de futuros professores, têm fundamental importância na organização teórica dos saberes docentes, como nos afirma:

A prática docente universitária, que produz saberes, fundamenta-se em seu exercício enquanto práxis. O conteúdo para a reflexão crítica é retirado dos fundamentos da ciência pedagógica; apenas tais fundamentos permitem a organização do círculo dialético teoria/prática versus prática/teoria, num processo transformador das práticas e das teorias; processo esse fundador dos saberes pedagógicos. (FRANCO, 2009, p.13).

Isso nem sempre foi aceito pela comunidade científica, já que o professor era considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem e era na imagem autoritária dele que se via concentrado todo o conhecimento e planejamento das aulas. Assim, vemos a prática pedagógica do docente não era contestada, inclusive, pelo meio acadêmico e isso se deve, em grande parte, aos paradigmas científicos que nortearam a educação. No entanto, em decorrência das mudanças socioeconômicas vemos as funções universitárias sendo ampliadas para:

criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 163).

Essas atribuições passam a exigir uma nova ação docente, com um professor reflexivo e crítico. Pimenta e Anastasiou (2008) identificam três aspectos que contribuem para o desenvolvimento profissional desse professor universitário: transformação de sua forma de organização e trabalho decorrente de transformações sociais e de valores; o avanço científico; e a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação na qual todos podem ter acesso aos conhecimentos pedagógicos.

Imbernón (2012) afirma que, para que ocorra um intercâmbio colaborativo da teoria-prática docente, os professores necessitam adquirir competências pedagógicas por meio de um processo formativo que abranja revisão e aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional docente do professor universitário e seu reconhecimento no âmbito da universidade, da ampliação da comunicação entre os docentes, superando-se problemas de cunho competitivo na academia, do envolvimento, individual e coletivo, em processos de reflexão e pesquisa sobre a prática docente, entre outros.

No que diz respeito ao professor reflexivo, Schön (2000) ressalta que a reflexão é imprescindível para uma boa prática, pois é a partir dela que são construídos conhecimentos que colaboram para a compreensão e solução de problemas da profissão, ou seja, a reflexão sobre a prática se manifesta como um meio para a corroborar para o processo de desenvolvimento profissional em qualquer dos três tipos de reflexão, apontados pelo autor, em seus estudos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Dessa forma, observa-se que no âmbito do desenvolvimento profissional, deve ocorrer uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois, como afirma Ghedin (2012, p.153), a práxis é “um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. Portanto, não há como se separar teoria e prática no processo formativo do docente, em outras palavras, os saberes contribuem para a prática docente e a reflexão sobre está pautada na teoria colaboram para o processo de desenvolvimento profissional docente.

SEÇÃO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA



3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico refere-se a trajetória seguida na busca de informações por respostas ao nosso problema de pesquisa. Assim, iniciamos descrevendo o método escolhido nesse estudo. Na sequência desta sessão caracterizamos a pesquisa quanto à abordagem e ao tipo de pesquisa. Discorremos sobre o *locus*, os procedimentos para a produção de dados e contextualizamos o momento empírico no qual foi realizada a pesquisa, organizamos informações e elaboramos o perfil dos interlocutores, justificando os critérios adotados para sua seleção. Em seguida, caracterizamos os instrumentos aplicados na coleta de dados. Concluímos a sessão apresentando a abordagem selecionada para análise e interpretação de dados.

3.1 Método biográfico

O método biográfico se apresentou como favorável para o desenvolvimento desse estudo, pois para compreender como ocorrem as ressignificações da prática docente por meio dos saberes construídos no processo de Desenvolvimento Profissional Docente, devemos considerar as experiências de vida e de formação profissional dos sujeitos. Assim, as reflexões sobre essas questões deveriam partir dos sujeitos da ação.

Ferraroti (2010) é um dos investigadores considera as narrativas biográficas como autossuficientes, ou seja, não precisam de algum outro processo para validar a pesquisa, antes legitimada por métodos positivistas que não se importavam com a subjetividade dos sujeitos. Nesse contexto, para ele, seria necessária uma reestruturação metodológica dos instrumentos utilizados na pesquisa educativa.

Assim, as metodologias positivistas e sua objetividade característica, segundo o mesmo autor, passou por críticas que contribuíram para o surgimento de uma metodologia singular, o método biográfico, pois as explicações estruturais, produzidas através de categorias genéricas, não agradavam nenhum dos envolvidos nas pesquisas, sujeitos e pesquisadores por não se aprofundarem nem buscarem soluções para o enfrentamento dos dilemas dos professores.

Desse modo, a utilização da biografia atende tanto a necessidade de uma renovação metodológica ocasionada pela crise dos instrumentos utilizados na investigação sociológica, como por ser uma metodologia que se relaciona à necessidade concretas do indivíduo, uma vez que auxiliam os sujeitos a compreender suas dificuldades e contradições cotidianas através da reflexão do próprio sujeito. Nesse sentido, o método autobiográfico ganha destaque a partir da eclosão das narrativas nos anos de 1980, “[...] em oposição aos paradigmas dominantes da época (behaviorismo, marxismo e estruturalismo) que tendiam a apagar o sujeito das Ciências Sociais e Humanas” (PASSEGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 31). Nesse sentido, surge uma inclinação de se considerar o indivíduo sociocultural e histórico como autor de suas vivências.

Para tanto, buscamos a reflexão dos professores por considerarmos que “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho” (GOODSON, 1995, p.71). Assim, os professores foram, de certa forma, os primeiros a analisarem o resultado da pesquisa, pois esta pauta-se na reflexão dos docentes quanto a sua vida e sua atuação docente.

Buscando essa perspectiva (auto)formativa dos professores universitários, especificamente os que atuam nas disciplinas de Didática Geral e Didáticas Específicas, do curso de Pedagogia da UFPI, optamos pela abordagem autobiográfica por considerar como primordial as memórias e histórias de vidas dos sujeitos, uma vez que elas propiciam um processo formativo voltado para o próprio docente.

Nessa perspectiva, considerar os debates sobre a memória torna-se fundamental para uma investigação que articula histórias de vida, autobiografia e (auto)formação, pois “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo” (BOSI, 1994, p. 68). Assim, vale ressaltar as particularidades dos conceitos de memória e de como ela pode trazer a tona concepções ideológicas e culturais de um grupo no qual o indivíduo se encontra inserido. Dessa forma:

a memória dos homens e dos animais é o armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências; a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos presente (IZQUIERDO, 2005, p. 89).

Assim, observamos uma diferença de memória humana, por ela não ser considerada apenas um dispositivo de armazenamento de acontecimentos nos quais o indivíduo tem acesso quando entende, mas temos que a memória se relaciona com as experiências do sujeito

estabelecendo aprendizados que são transpostos para a situação presente. Nessa perspectiva, optamos por visualizar, através de algumas obras, a memória na pesquisa social, especificamente, na pesquisa em educação.

Em *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, Ecléa Bosi mostra como a velhice e a memória se conectam a realidade social na qual os sujeitos estão inseridos, pois a autora estabeleceu um roteiro, através das memórias recolhidas que demonstravam uma relação singular do trabalho e das relações sociais, ou seja, possibilitou que a autora desenvolvesse um estudo de classe social possibilitado pelas memórias.

A autora traz ainda Henri Bergson, autor da obra *Matière et mémoire*, que apresenta a “fenomenologia da lembrança”, na qual são estabelecidas uma série de distinções quanto a compreensão de memória, esta que seria uma conservação de um passado sobrevivente, seja evocado pelo presente como forma de lembrança, seja por si em nível inconsciente. Para Bosi (1994, p. 53) a lembrança “é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e devaneios”.

Um outro autor importante nesse contexto é Maurice Halbwachs que publicou obra *A Memória Coletiva*, na qual a memória não é estudada com uma visão biológica, mas intensifica os aspectos sociais da memória, na perspectiva de que, mesmo a memória individual, é construída em grupo, através das relações sociais, sendo um ponto de vista de uma memória coletiva. Assim, ao buscar na memória dos professores aspectos que remetem a construção de seus saberes e como ocorre seu processo de DPD, compreendemos que não se trata de uma simples memória individual, mas de uma memória construída na coletividade que o circunda e o constitui como profissional que se tornou.

Assim, a lembrança se encontra inserida dentro de um contexto social, não sendo resultado de um processo individual, mas as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2013, p. 30). Dessa forma, mesmo um indivíduo tendo impressão de que apenas ele vivenciou determinadas situações ou viu determinados objetos e acontecimentos, suas lembranças acerca desses fatos permanecem sendo coletivas.

Portanto, mesmo coletando as memórias individuais dos professores de Didática no que se refere ao seu Desenvolvimento Profissional Docente, podemos estabelecer uma relação com o coletivo de professores, pois um indivíduo isolado seria incapaz de estabelecer qualquer tipo de experiência e manter qualquer registro de seu passado.

Na busca de compreender a experiência humana e suas relações com o meio, elegemos a narrativa como método de estudo adequado para atingir nossos objetivos nessa pesquisa, pois temos que a pesquisa narrativa na definição de Clandinin e Connely (2015, p.27) como “um caminho para o entendimento da experiência” de maneira a envolver pesquisador e pesquisado em um movimento de colaboração.

Há muitas polêmicas no que se refere a utilização do método biográfico, pois, como o foco está nas lembranças que emergem dos sujeitos, há de se considerar aquilo que a constitui. A memória, por exemplo, deve ser pensada nesse contexto devido a resquícios do positivismo nas pesquisas, pois a memória não seria uma garantia de respostas lineares sobre um determinado acontecimento.

O método biográfico recebe críticas justamente quanto ao seu caráter subjetivo, pois a realidade é vista através da visão de mundo de um indivíduo historicamente determinado, mas essa também é essa característica que diferencia o método biográfico das metodologias quantitativas e experimentais. Dessa forma, destacamos que “a crítica à objetividade e à nomotetia, que caracterizam, no caso, a epistemologia sociológica, teve como consequência a valorização crescente de uma metodologia mais ou menos alternativa: o método biográfico” (FERRAROTTI, 2010, p. 20).

Como o referenciado, o autor apresenta uma necessidade de uma renovação metodológica no campo sociológico a fim de compreender de forma mais consistente as vivências cotidianas, que são possibilitadas pelo distanciamento dos elementos quantitativos, pois estes são pouco relevantes diante aos dados qualitativos que sustenta o método biográfico. Assim, estabelecendo a consolidação da biografia como método autônomo de investigação em relação a pesquisa social. No que se refere à educação, temos que:

a primazia do sujeito que aprende na elaboração de um saber sobre as suas aprendizagens. A posição de exterioridade do investigador constitui aqui um limite, cujos efeitos de desconhecimento podem ser atenuados pela reflexão do investigador sobre o seu próprio processo de reflexão. (JOSSO, 1988, p. 41).

A autora evidencia a importância de situar a reflexão no processo formativo de adultos colocando em destaque o fato deles serem sujeitos, ativos ou passivos, de sua formação podendo possibilitar a eles próprios uma maior conscientização dada através da reflexão constante presente nas escritas biográficas, não possibilitada por métodos positivistas.

Após todas essas afirmações, para que não restem contrapontos, ainda justificamos a confiabilidade da pesquisa, buscamos colocar em prática os critérios de credibilidade indicados por Guba (1983), pois nos propomos a trabalhar por um período prolongado, reunindo materiais que se harmonizassem ao referencial na busca por descrições minuciosas e praticando a reflexão metodológica.

Definidos os objetivos, vislumbramos na história de vida dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas a melhor opção metodológica para alcançá-los. Temos que as histórias de vida, termo que surgiu para se referir exclusivamente a narrativa biográfica de um sujeito, sem muitas alterações, com objetivo de dar maior força do testemunho, conservando-se aspectos linguísticos inerentes ao indivíduo. Anterior, a essa definição tem-se a diferença entre os termos biografia e autobiografia:

la diferencia principal entre ambos términos es que mientras el segundo constituye la narración de la propia vida, contada por su protagonista, el primero consiste en una elaboración externa al protagonista, normalmente narrada en tercera persona, ya sea sobre una base exclusivamente documental, ya sea mediante una combinación de documentación, entrevista al biografiado y a otras personas a su entorno (PUJADAS MUÑOZ, 2002, p. 13).

Dessa forma, entendemos o método biográfico como uma criação do autor que é o centro de fala e escrita sobre sua história de vida unido as inferências do pesquisador que pode analisar as narrativas de forma a entrecruzar histórias e, considerando-se o contexto no qual se encontram inseridos, a partir das memórias individuais de cada sujeito, constituir a memória coletiva de um grupo social específico. Vê-se a importância da integração entre pesquisador e pesquisado, pois:

As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela pelo carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa. (FERRAROTTI, 2010, p. 46).

Portanto, as narrativas (auto) biográficas se constituem meios de investigação frutíferos, mesmo com todas as ressalvas quanto a sua utilização, para a análise da questão do desenvolvimento profissional docente, pois a subjetividade das narrativas individuais e suas singulares evidenciam o que acontece no plano social. Seguimos com a discussão que intenta compreender como ocorre o processo de DPD através da Pesquisa Narrativa.

Conforme Nóvoa (1995), os relatos de outros auxiliam na compreensão do que está acontecendo, incluindo o que está nos ocorrendo, pois apenas o relato de quem vivenciou a experiência é capaz, de fato, de contribuir para o desenvolvimento de outros indivíduos que exercem a profissão e compreender a própria experiência. As narrativas dos nossos colaboradores mostraram o entrelaçamento entre o pessoal e o profissional, influenciados pelo contexto socioeconômico que convivem. Desse modo, os relatos (auto)biográficos possibilitaram que os Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas participantes dessa pesquisa resgassem em suas histórias de vida, aspectos que marcaram sua trajetória docente.

3.2 Pesquisa Narrativa: uma abordagem qualitativa que aproxima pesquisador e pesquisado

Nossa pesquisa teve como foco aquilo que está nos docentes e sua constituição como tal, não se preocupando apenas no que se diz sobre a sua prática em sala de aula, mas na maneira como suas atuações docentes se construíram e como ocorre/ocorreu seu processo de desenvolvimento profissional. Assim, definimos a abordagem qualitativa foi a mais pertinente e como tipo de pesquisa, que mais se adequava ao nosso objeto, a pesquisa narrativa.

3.2.1 Caracterizando a Pesquisa Qualitativa

A metodologia que foi utilizada nesse trabalho tem abordagem qualitativa interpretativa porque buscamos nos envolver na pesquisa, sem, contudo, deixar de desenvolver imparcialidade e reflexão (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Nessa busca por atingir os critérios de cientificidade de uma pesquisa particular, localizada e conduzida em pequena escala e qualitativa porque trabalharemos com a subjetividade dos indivíduos e suas

histórias, portanto exploramos características que não podem ser facilmente descritas numericamente. Assim, compreendemos que:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2008, p.57).

Como a pesquisa qualitativa se caracteriza como um processo reflexivo e analítico do objeto de estudo, mediante a aplicação de métodos e técnicas para sua compreensão minuciosa, considerando-se o contexto histórico-cultural no qual se encontra inserido, não teríamos como utilizar uma metodologia quantificável, pois os dados produzidos deveriam ser compreendidos em maior profundidade, ou seja, em seus aspectos mais subjetivos. Observando que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 2015, p.80).

Assim, esse método é adequado a proposta de pesquisas que visem estudar histórias profissionais dos sujeitos, os quais não podemos quantificar, mas imergir em suas subjetividades na busca da memória coletiva do grupo. Sacristán e Gómez (1998, p.103) afirma que em “todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação”. Dessa maneira, buscamos essa interação na coparticipação, pois acreditamos que desse modo, envolvemos professores e pesquisadores na produção de saberes através do compartilhamento de estratégias relacionadas ao desenvolvimento profissional.

Para essa compreensão dos processos dinâmicos vividos pelo grupo social a que nos propomos estudar, utilizamos o método fenomenológico, pois corroboramos com Gil (2008, p.14) quando ele afirma que, para a fenomenologia, “a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado como um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito”. Assim, buscamos compreender aquilo que foi transmitido para que a realidade seja configurada nessa pesquisa, pois valorizamos as interpretações e os significados que os sujeitos fazem sobre nosso objeto de estudo. Dessa forma:

A pesquisa qualitativa torna-se importante para: (a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; (b) para compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais; (c) para avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de uma formação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina. (MINAYO, 2001, p. 134).

Nesse sentido, buscamos a compreensão das representações dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Logo, trata-se de um estudo de cunho qualitativo, em nível interpretativo, através de entrevistas narrativas e dos memoriais, de natureza (auto)biográfica, tendo nas narrativas sobre histórias de vida nossa fonte de estudo. Dessa forma, nosso trabalho definiu a Pesquisa Narrativa como o tipo de pesquisa mais se adequava ao seu desenvolvimento.

3.2.2. Caracterizando a Pesquisa Narrativa

A pesquisa em educação sempre busca novas técnicas de investigação da prática docente, assim nos últimos anos as narrativas advindas dos próprios professores estão cada vez mais presentes nas pesquisas. As narrativas são importantes por atribuírem um caráter mais reflexivo as pesquisas, pois são consideradas experiências e vivências dos professores na construção de saberes que refletem em sua prática e desenvolvimento profissional. Nesse sentido,

A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos. (SOUZA, 2006, p.136).

Desse modo, percebemos que a pesquisa narrativa como sistematizadora das experiências dos professores no âmbito educacional, uma vez que, pode-se observar os saberes que os professores apresentam, como eles foram construídos e alocados na sua prática docente e como esta é (re)construída e (re)significada, através do compartilhamento suas histórias. Tudo isso é possibilitado pelo uso das narrativas, logo esse tipo de pesquisa propicia que o pesquisador compreenda como ocorre o processo formativo do sujeito, ao mesmo tempo evidencia esse sujeito o colocando como ator principal de seu desenvolvimento profissional.

Para Clandinin e Connelly (2015, p. 51), a pesquisa narrativa é “uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*”. Assim, as experiências são as próprias histórias das pessoas, tanto na perspectiva individual como social, que ao serem contadas, são reafirmadas e modificadas num processo de criação de novas histórias e compreensão delas.

Este tipo de pesquisa coloca o sujeito em evidência, tornando-o o ponto central e independente das questões que remetem ao seu desenvolvimento profissional docente, auxiliando também na compreensão do pesquisador em todo seu processo de formação. Assim, em nossa pesquisa, a pesquisa narrativa se coloca como opção metodológica por possibilitar a reflexão dos participantes do estudo, no que tange sua trajetória de vida, pessoal e profissional, favorecendo um contexto de reflexão quanto seu desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa possibilita que os sujeitos reflitam sobre o contexto educacional no qual se encontram inseridos, podendo compreender como os saberes desses sujeitos são construídos e como são colocados em desenvolvimento através de sua prática docente, ou seja, por meio das narrativas é possível identificar como os professores constroem seus saberes e sua prática docente, além da contribuição dessas para o seu desenvolvimento profissional. Assim,

qualquer conjunto de acontecimentos sequenciados pode ser narrado, mas uma história é uma narrativa com uma forma sintática muito específica. É composta por começo-meio-fim ou situação-transformação-situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela (GALVÃO, 2005, p.330).

Como o já destacado, este tipo de pesquisa realça o protagonismo do sujeito, tornando-o o ponto central e independente das questões que remetem ao seu desenvolvimento profissional docente, auxiliando também na compreensão do pesquisador em todo seu processo de formação. Assim, em nossa pesquisa, a pesquisa narrativa se colocou como opção metodológica por possibilitar a reflexão dos participantes do estudo, no que tange sua trajetória de vida, pessoal e profissional, favorecendo um contexto de reflexão quanto seu desenvolvimento profissional.

Sem contudo, esquecermos do lugar do pesquisador, apresentado por Clandinin e Connelly (2015) que deve compreender que a vida dos participantes continua independente de

nossa partida e que o ambiente no qual eles se encontram inseridos, tanto no que se refere a instituição como a outros grupos sociais, também está repleto histórias . Assim, é importante ressaltar que “as histórias que trazemos como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos”. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 100).

Nesse sentido, há um processo de reflexão que envolve a todos na Pesquisa Narrativa, pois, ao narrarem suas trajetórias de vida, tanto pesquisador como colaboradores, refletem sobre a construção de seus saberes e o reflexo deles em sua prática, compreendendo e reconstruindo-os em todo seu processo de desenvolvimento profissional docente. Podemos, inclusive considerar como um processo de (auto)formação, pois, à medida que o pesquisador busca dados para responder seu problema de pesquisa, os colaboradores, como geradores desses dados, através da escrita de suas narrativas e de suas falas nas entrevistas narrativas, são conduzidos a refletir e compreender seu processo de desenvolvimento profissional docente.

3.3 *Lócus* da Pesquisa

O nosso *lócus* de investigação foi a Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portella(CMPP), em Teresina-PI, mais precisamente o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), um dos departamentos responsáveis pelo curso de Pedagogia presencial, que é localizado no Centro de Ciências da Educação (CCE) dessa universidade.

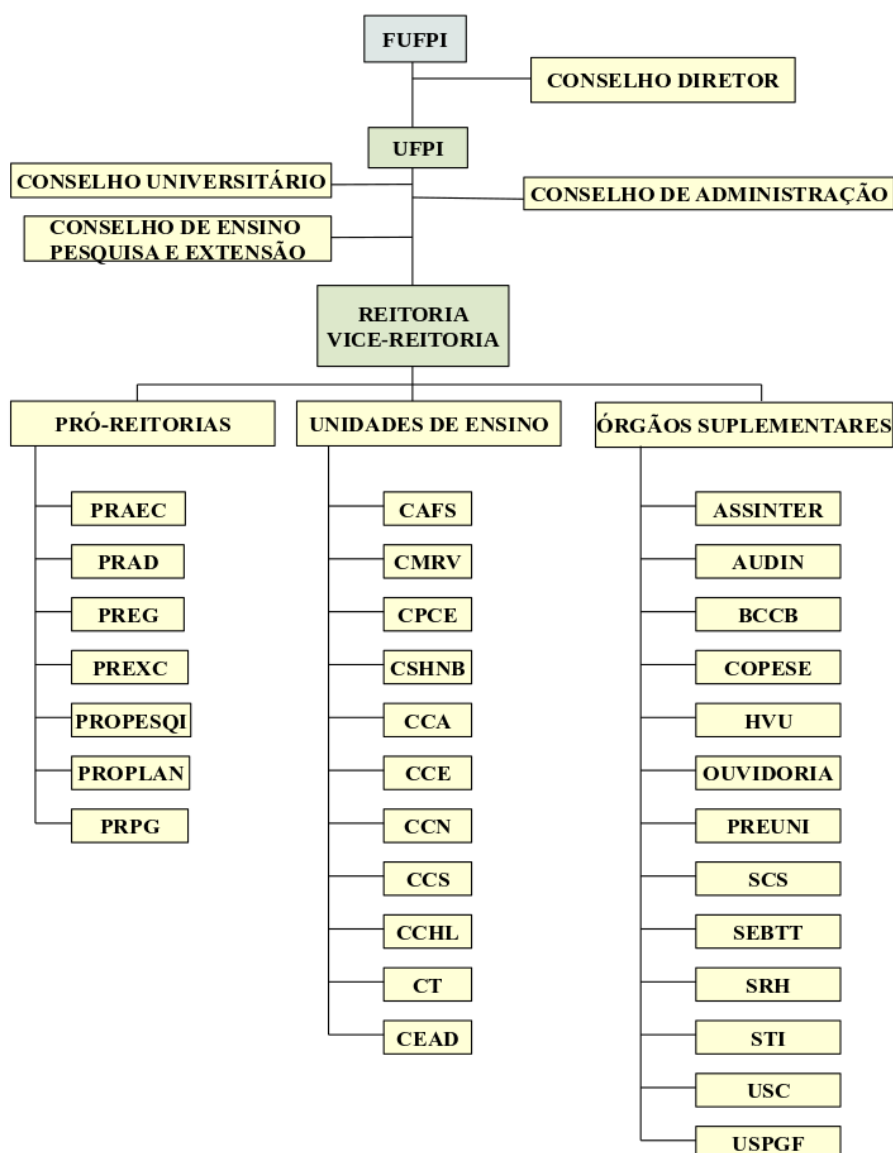
Foto 1: Entrada principal da Universidade Federal do Piauí



Fonte: Google Imagens, 2019.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição de ensino superior, pesquisa e extensão, mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI) que foi instituída pela Lei nº 5.528, de 12.11.68, tem sede na cidade de Teresina. Segundo seu estatuto compõe-se de onze unidades de coordenação e ensino, sete Pró-Reitorias, além de treze órgãos suplementares como podemos observar no seguinte organograma, que se encontra disponível no site na instituição.

Figura: Organograma da Universidade Federal do Piauí



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do site da UFPI, 2019.

Observando as 11 unidades de ensino que compõem a UFPI, destacamos o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) que, segundo informações do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), possui 63 docentes, sendo 47 do quadro permanente e 16 professores substitutos. Sendo 35 doutores e 12 mestres do quadro permanente e 1 doutor, 9 mestres, 5 especialistas e um professor cuja formação acadêmica não possui identificação. Atuando, entre outras áreas, com Avaliação, Didática Geral e Específicas e Estágios Supervisionados.

O Curso de Pedagogia da UFPI/CMPP foi criado ainda como licenciatura curta, sendo autorizado a funcionar como licenciatura plena dois anos depois, por meio do Ato da Reitoria nº 237/75. O curso se encontra vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e ao DMTE mais diretamente. Atualmente, o curso tem 931 discentes ativos nos 3 turnos: manhã, tarde e noite.

Nessa perspectiva, fizemos um recorte que abrange o curso presencial de Pedagogia, por ser um curso de ampla abrangência de conteúdo teórico e prático, além de buscar capacitar o profissional para atuar em diferentes contextos, como podemos ver no art. 4º da Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.2).

Assim, vemos que a formação dos pedagogos não está exclusivamente voltada para a formação de professores, como outros cursos de licenciatura, já que o campo de atuação do pedagogo não se limita a sala de aula, mas em qualquer lugar que necessite de conhecimentos pedagógicos deverá atuar um profissional dessa área. No entanto, nosso foco encontra-se na atual docente e, para tanto focamos no desenvolvimento dos professores universitários das que são, de certa forma, os responsáveis diretos pela formação desses futuros professores.

Dessa forma, encontramos nos professores de Didática e de Didáticas Específicas a possibilidade de responder à questões referentes ao seu desenvolvimento profissional docente, pois, sem desmerecer os professores das demais áreas de conhecimento do curso de Pedagogia, acreditamos que é nessa área que ocorre a maior concentração de construção do

licenciando enquanto docente, pois a didática articula conhecimentos teóricos e práticos. Assim, observamos que a UFPI coloca, no art.128 de seu regimento geral, que as atribuições acadêmicas do pessoal docente do ensino superior são:

I - as pertinentes ao ensino, à pesquisa e a extensão que, à aplicação e à transmissão do saber e da cultura;

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. (BRASIL, 2000, p.36).

Dessa forma, observamos que, assim como os graduandos de Pedagogia são formados para atuarem com diferentes atribuições, os próprios docentes devem articular diferentes saberes em sua atuação profissional, pois ela não se limita a sua atuação em sala de aula. Buscamos, assim, compreender como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores de didática por considerar a importância desse professor na formação dos graduandos e na sua própria constituição enquanto professor.

3.4 Interlocutores da Pesquisa

Como interlocutores da pesquisa, tivemos 06 (seis) professores de Didática Geral e de Didáticas Específicas do curso de Pedagogia da UFPI. Designamos Didáticas Específicas as disciplinas de Metodologias de Ciências específicas por considerarmos, como o atual (2018) Projeto Pedagógico do curso (PPC) de Pedagogia que alterou a nomenclatura no novo currículo do curso resgatando a nomenclatura utilizada no PPC anterior ao de 2009, que “Metodologia não é necessariamente didática, existem uma variedade de métodos, a didática focaliza, particularmente, o ensino-aprendizagem” (Brasil, 2018). Dessa forma, as disciplinas de Metodologias são, na realidade, disciplinas de Didática sendo uma didática específica por ter seu foco em uma área de conhecimento, por exemplo, Matemática.

O total de seis colaboradores foi definido dentro do contingente que conta com cerca de 20 docentes que trabalharam no primeiro semestre de 2019 com as disciplinas de Didática Geral e Didáticas Específicas para o curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, sendo apresentado os nomes das disciplinas de Didática e a quantidade de docentes atuando nessa disciplina no

referido período, salientado que existem três turmas distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite.

Ressaltamos, que a Disciplina de Didática Geral ainda era considerada pré-requisito para as qualquer das Didáticas Específicas o que foi alterado pelo atual PPC de Pedagogia. Representamos no quadro a seguir, num contexto mais geral, a relação entre os números de professores que atuavam nas disciplinas de Didática, seja Geral ou Específicas, independente de atuar em diferentes turnos ou disciplinas:

Quadro 2 – Total de Disciplinas de Didática no período de 2019

Disciplina	Quantidade de Docentes
Didática Geral	3
Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	3
Metodologia da Educação Física	2
Metodologia da Educação Infantil	2
Metodologia da Geografia	2
Metodologia da História	2
Metodologia da Língua Portuguesa	3
Metodologia da Matemática	2
Metodologia das Ciências da Natureza	2
Metodologias e Contextos da Ação Pedagógica	3

Fonte: Construído pela autora com informações do SIGAA/UFPI/2019

Vale ressaltar que, para essas disciplinas, alguns professores são responsáveis por mais de uma disciplina de Didática e/ou por mais de uma turma em turnos distintos, assim não colocamos o número total de professores ou ficaria incoerente com a somatória das disciplinas. O presente quadro refere-se à oferta curricular no ano vigente e as disciplinas ainda recebem a nomenclatura de metodologia, termo que será alterado, no quinto período (primeiro semestre de 2021), quando se iniciarão as didáticas específicas, sendo a primeira delas Didática da Educação Infantil. O novo currículo do curso de Pedagogia, como o estabelecido no atual Projeto Pedagógico do curso aprovado pela Resolução nº 277/18 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI, que afirma ser necessária a substituição do termo Metodologia por Didática, uma vez que metodologia não é necessariamente uma

didática que visa o ensino-aprendizagem focalizando o que, como e por que e a quem ensinar, mas detém-se em técnicas.

Inicialmente, trabalharíamos com 10 interlocutores, mas devido a questões pessoais, alguns professores, não tivemos como concluir algumas etapas da coleta em tempo hábil. Optamos, assim por não incluir na análise os dados obtidos parcialmente por considerar necessário o cruzamento dos dados dos diferentes instrumentos utilizados nessa pesquisa.

Dessa forma, os interlocutores da pesquisa foram 6 (seis) professores, os quais todos os docentes eram responsáveis por disciplinas de Didáticas Específicas. Sendo que uma docente tanto ministrava aulas de uma Didática Específica como de Didática Geral, todos no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Como podemos observar no quadro que segue:

Quadro 3: Disciplinas ministradas pelos interlocutores da Pesquisa

Disciplina	Quantidade de professores
Didática Geral	1
Didática da Educação Infantil	2
Didática da História	1
Didática da Geografia	2
Didática da Matemática	1

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

No Quadro 3, temos uma variedade de disciplinas ministradas pelos professores que abrangem o contexto de formação do graduando em Pedagogia, tendo disciplinas nas quais eles podem atuar em diferentes etapas de ensino. Para selecionarmos nossos interlocutores, foram estabelecidos anteriormente alguns critérios, tais como: ser professor da instituição, ter experiência docente de, no mínimo, dois anos na Educação Superior, estar ministrando a disciplina Didática Geral e/ou Didáticas Específicas no primeiro período de 2019, assim como aderir voluntariamente à pesquisa.

Para que pudéssemos observar diferentes etapas do ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (2007), que estabelece uma série de sequências que costumam ocorrer dentro de uma mesma profissão, optamos por selecionar professores com mais e menos tempo de prática docente, mesmo que alguns não se encontrem ainda na “fase de

estabilização”, pois poderíamos relacionar alguns aspectos pertinentes a essas sequências do ciclo.

Na fase de estabilização, segundo Huberban (2007), que precede ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente, selecionamos alguns interlocutores por considerarmos que eles estão mais estabelecidos na profissão, pois nessa etapa da vida docente, não há um grande choque entre as expectativas do professor iniciante e a realidade que se estabelece na sala de aula.

Cada professor escolheu um pseudônimo entre os nomes de músicas selecionados previamente pelas pesquisadoras, foram eles: *Anna Júlia*, *Descoberta*, *Dois Barcos*, *Fez-se Mar*, *O Vencedor*, *Último Romance*. Como os pseudônimos são nomes de músicas, não refletem o sexo do professor, mas o nome com o qual eles se identificassem e que os tocassem de alguma maneira remetendo a algum aspecto de sua vida pessoal e/ou profissional. O perfil dos colaboradores pode ser sintetizado no seguinte quadro:

Quadro 4: Perfil dos interlocutores da Pesquisa

Pseudônimos	Sexo	Formação Profissional		Vínculo Institucional	Atuação no Magistério (em anos)	
		Graduação	Pós-Graduação		Total	Superior
Anna Júlia	F	Geografia	Mestre	Substituta	7	7
Descoberta	M	Matemática Pedagogia	Doutor	Efetivo	30	21
Dois Barcos	M	Geografia	Doutorando	Substituto	11	6
Fez-se Mar	F	Pedagogia	Doutora	Efetiva	31/29	17
O Vencedor	F	Pedagogia	Doutora	Efetiva	33	25
Último Romance	F	Pedagogia História	Doutora	Efetiva	22	16

Fonte: Organizado pela pesquisadora referendado pelos dados coletados (2019).

Podemos observar que os professores de Didática Geral e Didática Específicas da UFPI apresentam um perfil bem diversificado no que se refere a formação profissional, pois alguns, mesmo com muitos anos de magistério no ensino superior, são mestres e não doutores. A formação dos professores de Didáticas Específicas também chama a atenção, pois dois

professores só possuem graduação na área específica, Geografia. Enquanto outros dois possuem a graduação na área específica em que atuam, Matemática e História, e na área pedagógica. Finalmente, os outros dois docentes possuem graduação em Pedagogia sem graduação de área específica adicional, atuam com as disciplinas de Didática da Educação Infantil.

A professora *Anna Júlia* como possui graduação em Geografia pela UFPI (2007), especialização lato sensu em Gestão Ambiental pelo Centro Ensino Unificado de Teresina (CEUT) e Mestrado em Geografia pela UFPI (2016). A professora não teve experiências com a docência na Educação Básica antes da docência na Educação Superior, pois, quando concluiu a graduação, apesar da vontade de estar em sala de aula, não se sentia preparada para isso. Então, seis anos após a conclusão de sua graduação, começou como professora no Ensino Superior, sendo professora de Educação à Distância e substituta da UESPI. Atualmente, está como professora substituta do DMTE, atuando na disciplina de Didática da Geografia.

O professor *Descoberta* possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Matemática pela UESPI (1998), Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPI focalizando a Educação Matemática. O professor possui ainda graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil-FAIBRA (2014). Sua experiência na docência começou, quando ele ainda se encontrava no Ensino Médio Normal Pedagógico. Sua experiência na docência no ensino superior começou logo após da conclusão de sua graduação quando o *Descoberta* enviou um currículo para Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e foi selecionado para ministrar aulas de matemática no período especial da referida instituição. Atualmente, o professor faz parte do quadro de professores efetivos do DMTE e atua, entre outras, com a disciplina de Didática da Matemática.

O professor *Dois Barcos* é graduado em Geografia pela UESPI, mestre pela UFPI e doutorando pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Sua experiência na docência começou durante a graduação, quando foi ser professor substituto na cidade de José de Freitas. No ensino superior, sua experiência com a docência, começou em 2013, quando foi professor substituto na UESPI. Atualmente, o professor está como professor substituto do DMTE, ministrando a disciplina de Didática da Geografia, atuando paralelamente na educação básica.

A professora *Fez-se Mar* possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, todos pela UFPI. Instituição que atua como professora efetiva do DMTE na área de Didática. Ela tem experiência de 31 anos na docência, iniciando sua carreira como voluntária de uma creche e atuando em todas as etapas da Educação Básica. No Ensino Superior, sua experiência começou há 17 anos na UESPI e como professora substituta do DEFE. A docente já atuou com diversas disciplinas no curso de Pedagogia, mas, atualmente, ministra aulas de Didática Geral e Didática da Educação Infantil.

A professora *O Vencedor* possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação, ambos pela UFPI e Doutorado em Educação pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). A professora relata que virou professora no Instituto de Educação Antonino Freire há 33 anos, quando ainda cursava o Normal Pedagógico nessa instituição. Sua experiência na docência superior começou, quando ela estava concluindo uma especialização na UECE (Universidade Estadual do Ceará), quando ela foi aprovada como professora substituta da UFPI. Ficando um ano nessa função e, posteriormente, sendo aprovada como professora efetiva dessa mesma instituição na qual atua há 25 anos na área de Didática, mas especificamente, Didática da Educação Infantil.

A professora *Último Romance* possui graduação em Pedagogia (UESPI) e em História (UFPI). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutorado em Educação pela UFPI. Iniciou na docência há 16 anos atuando em todas as etapas da Educação Básica. Seu ingresso como docente do Ensino Superior ocorreu há 16 anos como professora substituta na UESPI. Atualmente, faz parte do quadro de professores efetivos da UFPI atuando, predominantemente, nos cursos de Pedagogia e História. Atuando com as disciplinas de Didática da História no curso de Pedagogia da UFPI.

Vale ressaltar que todos os professores do quadro efetivo atuam com a disciplina de Didática Geral no curso de Pedagogia e/ou outras licenciaturas, mas optamos por focar na disciplina que estavam atuando no semestre de 2019 no curso de Pedagogia. Entretanto, não tem como exterminar aspectos da Didática Geral dos docentes, pois, em seus relatos, eles acabam mesclando, algumas vezes, ambas as áreas, demonstrando que estão relacionadas e que se complementam.

3.5 Instrumentos e Técnicas de Produção dos Dados

Os instrumentos utilizados para a produção de dados devem ser escolhidos de forma consciente, pois eles possuem substancial relevância para que os objetos do estudo sejam atingidos. Portanto, por considerarmos a afirmação de Sacristán e Gómez (1998, p.83) de que “o docente deve possuir conhecimentos e capacidades para diagnosticar as situações e propor, sobre o diagnóstico permanente da evolução da situação, fórmulas de experimentação curricular”, a coleta de dados foi realizada através de instrumentos que abordam a participação efetiva dos docentes: entrevista narrativa e memoriais de formação. Acrescentamos ainda, a análise documental para observarmos como se estabelece as orientações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia na prática docente desses professores.

3.5.1 Entrevista Narrativa

A pesquisa narrativa tem se apresentado como vantajosa no cenário educacional, pois implica na formação do indivíduo ao contribuir para que os processos formativos sejam compreendidos nesse movimento de olhar para si mesmo proporcionado pelas narrativas. Ricoeur (1994) já nos diz que o ato de contar histórias é relativamente simples, pois, se formos analisar como as pessoas sempre viveram foi nesse processo de contar histórias que os cidadãos propagavam suas tradições e formação as novas gerações. Assim, vemos a importância do narrador na formação social do indivíduo, inclusive na educação informal.

Esse narrador que deve se expressar espontaneamente e sem se ater a explicações sobre o a narrativa que faz, pois como afirma Benjamin (1994, p. 204) “nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica”. Assim, a narrativa flui e envolve o ouvinte ou leitor, pois como “quem escuta a história está na companhia do narrador, mesmo que a lê compartilha dessa companhia” (idem, p.213). Temos consciência que o narrador não nos conta uma versão literal dos fatos, mas ele nos apresenta sua interpretação dessa versão, mas nessa versão que se apresentarão as reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para a transformação de sua prática.

Dessa maneira, procuramos trabalhar com docentes do ensino superior a fim de que a reflexão sobre sua história de vida os fizesse refletir sobre sua prática e de sua importância para a formação de novos docentes. Bertaux (2010) nos esclarece sobre a diferença entre autobiografia e narrativas de vida. A primeira é caracterizada como a forma escrita e retrorreflexiva, já a segunda como forma oral e mais espontânea, apresentando forma dialógica que busca esclarecer experiências passadas através de um filtro definido pelo pesquisador e compartilhado com o pesquisado.

Assim, temos que a entrevista narrativa se estrutura de forma diferente de outros tipos de entrevistas na qual o sujeito não só nos conta como se constituiu como pessoa social, mas o faz refletir e projetar como ele pretende ser no futuro. Portanto, vemos uma reafirmação desse contexto, para nossa pesquisa, na afirmação de Souza (2008, p. 89), quando afirma que “a entrevista narrativa, como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação [...]”.

Jovchelovich e Bauer (2002) apontam a preparação e mais quatro fases a serem seguidas na entrevista narrativa. Na preparação na qual há a exploração do campo e a elaboração de questões. Já na primeira fase, iniciação, o pesquisador deve formular o tópico inicial da narração e, se houver viabilidade, utilizar auxílios visuais. Na fase seguinte, tem-se a narração central na qual o pesquisador não pode interromper, mas deve sempre encorajar de forma não verbal, o entrevistado a prosseguir em sua narrativa e esperar para sinais de finalização da narração. Na terceira fase, caracterizada como a fase das perguntas na qual o pesquisador busca esclarecer alguns pontos que não ficaram bem definidos, sem, contudo, julgar o entrevistado ou fazer perguntas como “por quê?”. Na última fase, tem-se a fala conclusiva na qual são permitidas perguntas como “por quê?” e recomenda-se que anotações sejam feitas na sequência da entrevista.

As entrevistas transcorreram, em sua maioria, por escolha dos próprios entrevistados, nas salas dos respectivos professores e tiveram duração média de uma hora. Os professores pareceram se interessar pelo tema. Ao final de cada entrevista, lembrávamos ao professor que contando com o dia da realização da entrevista, ele teria um mês para a escritura e entrega do memorial.

As entrevistas fortaleceram o vínculo entre pesquisador e interlocutor, pois estes pareciam que contavam uma história para um amigo. Não se preocupando em selecionar trechos específicos, mas contar aquilo que primeiro chegasse a sua lembrança. Em alguns momentos, alguns professores optaram por não contar aspectos de suas vidas que traziam lembranças negativas, mas isso não pareceu influenciar a maneira como seu relato se desenvolveu.

Durante a realização das entrevistas foi possível observar a rememoração de momentos marcantes no processo formativo dos Professores de Didática Geral e Didáticas Específica, momentos que marcaram positiva ou negativamente sua trajetória enquanto docente, mas sem dissociar de suas histórias de vida pessoal, como, por exemplo, o apontado pela profa. *Último Romance* em sua entrevista “agora, vivendo a maternidade, não há como não correlacionar com as teorias”.

Para um bom desenvolvimento da entrevista narrativa, se faz necessária uma postura adequada do entrevistador, pois este deve acolher o entrevistado e ter uma escuta comprometida. Sendo necessária para que a técnica possa gerar histórias de vida e formação que serão indispensáveis a nossa pesquisa, a entrevista narrativa é indicada no caso de:

projetos que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos. Histórias pessoais expressam contextos sociais e históricos mais amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos, nos quais as biografias se enraízam. (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p.104).

Logo, a entrevista narrativa configura-se como instrumento essencial nessa busca por mostrar aos interlocutores sua importância para a nossa pesquisa, já que eles são as pessoas mais indicadas para nos auxiliarem nesse processo de aprendizagem, pois eles estão inseridos no processo no qual nossa pesquisa busca compreender desenvolvimento profissional e aos saberes adquiridos na prática docente.

As pesquisas narrativas, nesse estudo, configuraram-se mais como uma conversa, pois deu liberdade para que os interlocutores falassem a partir de suas reflexões acerca das questões colocadas. Os professores de Didática Geral e Didáticas Específicas falavam espontaneamente sobre como adentraram na profissão docente, suas dificuldades e como foram construindo seus saberes no seu processo de desenvolvimento profissional.

Ao falarmos das entrevistas para nossos interlocutores, a concordância foi geral. A única dificuldade ocorreu devido as agendas pessoais e profissionais dos docentes, mas, o empenho deles em realizar a entrevista e a entrega com a qual a realizaram foi recompensador e primordial para a produção de dados dessa pesquisa. As entrevistas transcorreram como uma conversa, na qual, uma pergunta geradora era feita e os docentes falavam. Não buscávamos interromper as falas, mas deixar que as narrativas se tornassem fluídas. No entanto, tentamos direcionar a entrevistas para nosso objeto de estudo.

3.5.2 Memorial de Formação

Ao falarmos a palavra memorial, remetemos a algo do passado, como um memorial, em homenagem a vítimas de um acidente, como o *National September 11 Memorial & Museum* que fica localizado onde antes estavam as torres gêmeas que foram destruídas em um ataque terrorista em 2011; ou ainda, lembramos de obras como o *Memorial de Aires* de Machado de Assis que nos apresenta, em forma de diário, a construção da biografia do personagem principal, na qual ele analisa sua existência através da vida dos personagens que ele observa e descreve através de memórias fragmentadas e não lineares. Essas definições não são muito distantes do que buscamos. Assim, no âmbito da pesquisa educativa, temos que os memoriais são:

o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Não se difere muito do conceito inicial, mas acrescenta-se a ele a intencionalidade, esta que pode ocasionar a ressignificação por meio da reflexão na construção de sua história. É um texto que relata fatos e situações importantes para aquele que constrói, pois só é registrado aquilo que o narrador considera essencial para si e para os leitores. À medida que o autor do memorial escreve, ele vai rememorando a sua história e trazendo as partes mais relevantes, analisando os fatos e reorganizando-os, portanto, o memorial pode ser compreendido como uma escrita de reflexão que busca autoconhecimento e (auto)formação.

A origem do memorial de formação provavelmente está no diálogo entre os memoriais acadêmicos (PASSEGGI, 2008) e os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Os primeiros

são uma exigência de processos seletivos, no magistério superior, de ingresso e/ou ascensão na carreira do magistério superior, no qual a “escrita de si” evidencia experiências significativas articuladas a profissão docente, enquanto que o TCC são trabalhos que apresentam uma pesquisa de interesse do autor que costuma ser exigida como parte dos requisitos para obtenção do título, licenciado ou bacharel, em determinados cursos de graduação.

Apesar de sua origem, não limitamos a definição de memorial de formação a escrita autobiográfica feita como trabalho de conclusão de curso, mas como toda escrita na qual o autor descreva “sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva” (CARRILHO et al., 1997, p. 4). Essa definição conduz o pensamento de que a escrita ocorre através de reflexões sobre a formação e atuação profissional. Assim, mesmo que se faça a opção por um texto mais livre, ainda assim, esse memorial terá como ponto central o fato de se referir a formação

Sendo assim o memorial de formação é um gênero que selecionou as “histórias de vida” como objeto de investigação das Ciências Sociais, acompanhou um movimento mais abrangente que evidencia o sujeito, ou seja, que “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.” (NÓVOA, 1995, p. 18).

O memorial figura-se no gênero autobiográfico, através dele o autor, ao mesmo tempo que escreve, faz uma (auto) avaliação, no momento em reflete criticamente acerca de seu percurso pessoal e profissional, ou seja, a escrita de uma memória configura-se como "um processo de pesquisa-formação que permite aos atores-autores historicizar suas aprendizagens, sua formação e seus saberes, ao reinventá-los, percebê-los, clarificá-los" (PASSEGGI, 2008, p. 126).

No entanto, a escrita de si, o âmbito institucional, pode apresentar um abrandamento de suas potencialidades formativas, pois, muitas vezes, seu foco é voltado para a avaliação. Nessa perspectiva, tem-se que "o ato de escrever o memorial a partir de uma injunção institucional de defesa pública e de ritual de defesa pública tencionam, inegavelmente o processo de escrita" (Passeggi, 2008, p. 114), assim tornando a escrita do memorial inviável para o autor e para pesquisa.

O memorial, do latim *memoriale*, significa memento (lembra-te) ou escrito que relata acontecimentos memoráveis. Assim, ao anotar lembranças nos utilizando da escrita, passamos a refletir sobre como compreendemos nossas experiências e quais influências sofremos no meio social. O memorial não se difere das demais narrativas autobiográficas, nas quais o autor seleciona o que, de si próprio, seleciona para que seja de conhecimento público e lembrado

É importante destacar que, mesmo a narrativa sendo uma sequência de acontecimentos, não necessariamente essa sequência ocorrerá de forma cronológica e linear, pois à proporção que a uma história é narrada, os fatos seguem a memória do narrador “que não se preocupa com o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas”(BENJAMIM, 1987, p.209). Assim, o fato pode ser narrado a partir de um fato ou tema sob o qual circundam os demais acontecimentos ou mesmo de forma linear, dependendo da escolha do autor.

Os memoriais, diferentemente da biografia/autobiografia, não têm o compromisso de historiar toda a vida do sujeito, mas busca relatar fatos memoráveis resgatados da memória do autor e considerados por ele como essenciais na constituição de sua história de vida. Narrando que considera essencial para seus leitores o autor revela o que, para ele, é digno de ser lembrado, podendo, na escrita do memorial, analisar e interpretar o que viveu e selecionando na sua memória o que almeja destacar (PASSEGI, 2008). Assim, surge um questionamento sobre a confiabilidade dos escritos produzidos nessa perspectiva.

Os memoriais de formação, de acordo com Passegi; Barbosa; Câmara (2008), envolvem em seu processo de escrita, tais como o contexto da escrita, autores/atores, objeto da escrita, relação com a escrita e tipos de escrita. Assim, faz-se necessário que se observe quem escreverá o memorial e como ele se compromete com essa escrita, pois não é só a explicação do passado que deve conter o texto do memorial, mas como o autor se constitui no presente e como ele arquiteta o futuro.

Dessa forma, após a realização da entrevista, cada professor recebia um caderno para escrita de seu memorial de formação, no qual deveria ressaltar seu processo de desenvolvimento profissional docente. Esse instrumento deve rápida aceitação por parte de todos os professores, sua utilização foi essencial por considerarmos que os professores

poderiam, através de sua escrita, rememorar sua trajetória profissional, intensificando informações que, eventualmente, não foram refletidas no momento da entrevista.

A entrega do memorial se colocou como uma dificuldade, pois, mesmo dando o prazo de um mês para sua escrita, a maioria dos professores levou um tempo maior para sua realização. Atribuímos isso ao fato do memorial de formação ser um documento autobiográfico que se caracteriza por ser uma narrativa histórica e reflexiva, exigindo, portanto, dos professores narradores tempo para a realização de seus relatos de vida pessoal e profissional.

Após um mês, prazo inicial de entrega dos memoriais após realizada a entrevista, entrava em contato novamente com os professores para saber como estava a escrita do memorial e solicitar o dia mais viável para a sua entrega. Alguns percalços apareceram no caminho também, mas os professores sempre se dispuseram a entregar e assim fizeram, mesmo que com um “atraso”, coloco entre aspas por considerar que a reflexão não tem um prazo específico para ser realizada e acreditar que os professores consolidaram suas escritas no momento que foi mais pertinente e adequado a sua rotina.

Observamos também que o memorial se constituiu, não só para a nossa pesquisa, mas para os próprios professores, como um instrumento que permitiu o aprofundamento das reflexões dos docentes sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, como podemos observar em trecho da entrevista do Prof. *Descoberta* ao ser perguntado sobre a escolha de sua profissão: “Na verdade, não foi escolha. Quando você apresentou sua pesquisa, os objetivos, eu vi que um dos instrumentos para a produção de dados é o memorial. Então, quando eu for apresentar o meu memorial, você entenderá melhor” (DESCOBERTA, Entrevista 2, 2019).

O memorial, apesar de demandar bastante tempo para a sua escrita, foi recebido com muito entusiasmo pelos docentes que o estenderam para a dedicação com a qual o realizaram. Alguns professores até solicitaram mais tempo para a entrega do material, pois queriam entregar uma escrita que representasse sua trajetória pessoal e profissional. A profa. *Último Romance*, por exemplo, anexou diferentes momentos de seus processos formativos, tais como participações em eventos científicos que foram marcos em sua carreira. Observamos também a paixão dos professores ao saberem da escrita do memorial, não só ao apresentarmos essa proposta, mas nos próprios textos que escreveram:

É com muito carinho e entusiasmo que escrevo, que tento reconstituir minha trajetória escolar. Neste momento volto ao túnel do tempo. Agora são apenas memórias. Memórias... como é bom escrever! Estou tendo a oportunidade de mostrar neste Memorial, nesta escrita, quem sou eu como pessoa, por que escolhi ser professor, comentar da minha formação inicial e continuada, do papel de professor de Didática e/ou Didática da Matemática. Enfim, falar dos momentos marcantes da minha trajetória profissional. (DESCOBERTA, Memorial 3, 2019).

Ao lermos relatos como o do prof. Descoberta, observamos a importância do memorial de formação para a flexibilidade do professor, pois ele rememora suas vivências e experiências e compreende como ele se tornou o profissional que é atualmente contribuindo para seu processo de desenvolvimento profissional, pois acreditamos que esse processo parte da reflexão dos professores sobre sua prática e da identificação de suas necessidades formativas na busca pela melhoria do contexto educativo.

3.5.3 Análise Documental

A análise documental parece ser uma tarefa simples, mas ao mostrarmos que ela é caracterizada por apresentar uma “fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (LAKATOS, 2003, p.174). Assim, vemos que não é algo também simples, pois ela demanda tempo e atenção do pesquisador, uma vez que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39).

Dessa forma, observamos que não basta analisar um documento, mas devemos entender tudo que circunscreve a constituição dele para entendê-lo dentro do contexto no qual foram elaborados, pois “os documentos não são arquivos ultrapassados, mas veículos vivos de informação” (LAVILLE; DIONE, 1999, p.168). para que se este possa auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo, pois como nos afirma “embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (CELLARD, 2008, p.295-296).

Assim o pesquisador deve fazer o documento “falar”, tornando-se “algo mais do que um pergaminho poeirento”(LAVILLE; DIONE, 1999, p.166) extraíndo dele todas as informações pertinentes a sua pesquisa, é preciso aceitar as o documento como ele se apresenta, não podemos alterá-lo, mesmo quando eles são imprecisos ou incompletos. Pois até sua incompletude e parcialidade são passíveis de análise.

A análise documental, segundo Cellard (2008), compõe-se de pré-análise e análise. Na primeira temos a avaliação crítica que seria um olhar crítico frente ao documento que se busca analisar, ela se aplica sobre: contexto, autor(a)(s), autenticidade e a confiabilidade do texto, natureza do texto e conceitos-chave e a lógica interna do texto. Depois, de realizada essa análise preliminar dessa cinco dimensões, o pesquisador deve reuni-las para a análise propriamente dita, sempre considerando que “a escolha de pistas documentais” que se apresentam ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial, que pode ser modificado e/ou enriquecido frente as surpresas e descobertas que se apresentam.

Para tanto é necessário que ele tenha consciência das vantagens e desvantagens de se analisar documentos em pesquisa de abordagem qualitativa. Guba e Lincoln (1981) destacam, em relação as vantagens, os documentos como fonte estável e rica, pois o mesmo documento pode ser consultado diversas vezes e por diferentes estudos, dando mais estabilidade aos resultados obtidos.

Além de ter um custo baixo, exigindo apenas tempo e dedicação por parte do pesquisador. Como desvantagens, os autores apontam os fenômenos estudados podem não ser representados pelas são amostras dos documentos. Isso não é totalmente inverídico, pois, dependendo do objeto de estudo, podem não haver registros ou, no caso de haver, podem ser registros não representativos do cotidiano.

A falta de objetividade e validação dos documentos são outras desvantagens, sendo que essas costumam ser colocadas por aqueles “que defendem uma perspectiva ‘objetivista’ e que não admitem a influência da subjetividade no conhecimento científico” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.40). Nesse caso, não se referem exclusivamente ao uso de documentos, mas a pesquisa qualitativa como um todo. Sabendo que a “pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31), não há como se excluir ou negar a subjetividade que a circunda.

Uma outra crítica que se faz a análise de documentos é a escolha dos documentos que podem ser feitas de formas arbitrárias pelos pesquisadores, mas é algo que já se justifica pelo “próprio propósito da análise documental de fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos”(LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.40). Assim, cabe definirmos o que é documento, dada sua complexidade, e quais os documentos foram foco de análise desse estudo.

Langlois e Seignobos colocam em seu livro *Introdução aos Estudos Históricos* a ideia de documento se aplicava quase exclusivamente ao texto, relacionado a arquivos oficiais, devido uma abordagem histórica que centrava-se nos fatos políticos, assim não se costumava estudar um objeto e buscar documentos, mas a partir de um documento que se buscava falar de uma determinada temática que poderia ser aprofundada na busca de outros documentos. Já a História Social amplia a definição de documento afirmando que “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (CELLARD, 2008, p.296).

Não só na História, mas também no que remete a Biblioteconomia o conceito de documento foi revisto ao longo do tempo. Segundo Briet (2016), por sua latinidade, a palavra “documento” foi dado o sentido de lição e prova, mas a análise de linguistas e filósofos trouxeram uma definição mais abstrata de que documento é “todo indício, concreto ou simbólico, conservado ou registrado, com a finalidade de representar, reconstituir ou provar um fenômeno físico ou intelectual”. Ainda aqui o documento é colocado como algo que prova, mas, aqui não colocamos os documentos para que tenhamos uma prova ou uma verdade e sim para que possamos extrair dele elementos que foram buscados nesse estudo.

Sendo assim, consideramos como documentos analisados nesse estudo o PPC de Pedagogia da UFPI, as entrevistas narrativas, que passaram a ser um documento escrito após sua transcrição, e os memoriais de formação, escritos pelos colaboradores. Não focamos exclusivamente em documentos oficiais, por acreditarmos que:

Os documentos redigidos a partir das histórias de vida são, muitas vezes, extremamente vivos: neles descobrem-se pontos de vista originais sobre experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada. Obtém-se assim belas ocasiões de compreender como as pessoas representam esses fenômenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais, como passaram por eles, vividos na indiferença ou em uma participação mais ativa. (LAVILLE; DIONE, 1999, p.159).

Assim, documentos que surgem a partir da história de vida, como memoriais de formação, podem ser consideradas uma forma de situar sócio-historicamente o indivíduo, pois essa escrita permite uma reflexão pessoal frente aos elementos socioculturais, ou seja, podemos observar de que forma os indivíduos interferem ou sobre interferências da sociedade.

Enquanto que o PPC de Pedagogia traz sua relevância desde sua constituição, pois, “é um instrumento de trabalho que indica um rumo, uma direção que foi construído com a participação dos docentes e representante do Curso de Pedagogia, portanto, tem identidade e legitimidade”(TERESINA, 2018, p.12) que estabelece a responsabilidade dos docentes, que junto a um integrante discente refletem sobre os direcionamentos do curso de graduação. Para tanto, os professores acabam refletindo aspectos de seu desenvolvimento profissional na configuração desse documento.

Portanto, a análise documental foi fundamental na nossa pesquisa, pois traçamos um comparativo entre o currículo atual e o currículo antigo, o qual será investigado nesse trabalho, uma vez que não há oferta das disciplinas do novo currículo para os alunos ingressantes e as disciplinas de didática agora só iniciam no quarto semestre do curso. Assim, como buscamos no PPC de Pedagogia e demais documentos aspectos relevantes para o Desenvolvimento Profissional de professores de Didática, Saberes construídos e sua prática docente.

3.6 Organização e Análise de Dados

Para a análise dos dados nos fundamentaremos na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que buscará identificar elementos significativos do ponto de vista do desenvolvimento profissional de professores de Didática no que diz respeito às práticas docentes, assim como à sua perspectiva acerca da colaboração e reflexão no contexto profissional. Assim, o plano de estudos dessa pesquisa objetiva que professores de Didática reconheçam a importância da reflexão na prática docente.

Primeiramente, com a autorização institucional em mãos, fomos até o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) para solicitarmos a lista dos professores de

Didática Geral e Didáticas Específicas do período de 2019.1 do curso de Pedagogia da UFPI. Obtivemos uma lista com os nomes, telefones e e-mails dos professores e pensamos como faríamos a abordagem. Inicialmente, pretendíamos buscar o primeiro contato com todos os professores pessoalmente, mas, como o período estava finalizando e muitos são orientadores de TCC, não foi possível contactá-los dessa maneira.

A pesquisa narrativa nos proporcionou interação de forma natural e direta com os sujeitos partícipes de nosso trabalho, o que possibilitou a compreensão do contexto pessoal e profissional das histórias de vida narradas oralmente, através da entrevista narrativa, e de forma escrita, por meio do uso dos memoriais. Observamos que, ao contarem suas histórias, seja oralmente ou através da escrita, não temos ali apenas a história como produto da realidade, mas a própria realidade vai se constituindo a medida que, nesse relatos de suas expectativas e experiências, os sujeitos anunciam novas realizações e projetos.

Os professores que foram possíveis de serem encontrados em suas salas ou nos corredores da UFPI foram convidados a participar da pesquisa e informados que as técnicas de coletas de dados seriam as seguintes: entrevista e memorial, assim como os professores que foram contatados por meio de aplicativo de mensagens, optamos por deixar o e-mail para última instância, pois queríamos nos aproximar dos colaboradores. Assim que os professores eram convidados a participar da pesquisa, explicávamos e informávamo-los como seria o processo da coleta de dados.

Em seguida, agendávamos a entrevista para o dia e horário que o professor tinha disponibilidade. Nem sempre foi possível fazer as entrevistas no dia combinado, pois imprevistos foram surgindo no âmbito profissional e pessoal de alguns professores, mas reagendávamos a entrevista até sua efetiva realização. Nos dias das entrevistas, iniciávamos explicando e respondendo alguns questionamentos, aos entrevistados, que surgiam sobre a presente pesquisa.

No início de cada encontro, entregávamos um kit, que optamos por chamar de kit pesquisa, o qual continha uma bolsa e dentro dela uma pasta com os seguintes itens: folder explicativo da pesquisa, cópia da autorização institucional, cópia do parecer do comitê de ética, termo de consentimento livre esclarecido, caderno para a escritura do memorial, além de lápis e caneta preta. O objetivo do kit pesquisa relaciona-se a organização do material para

a coleta de dados, pois à medida que a pesquisa era explicada, eles compreendiam sua importância e iniciávamos nossa entrevista na sequência.

Enquanto os professores faziam a escrita dos memoriais de formação, fizemos as transcrições das entrevistas. Após um mês da realização das entrevistas narrativas, recebemos dos professores os memoriais de formação. Assim, observamos os dados contidos nesses dois instrumentos e seguimos, utilizando, a partir da abordagem de Bardin(2016) a análise de conteúdo como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações que objetiva extrair indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens através de procedimentos sistemáticos e objetivos.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo antevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise são realizados os primeiros contatos com os documentos na busca da sistematização das ideias, através da leitura de todo o material, selecionando textos e fragmentos que se relacionam ao objeto de estudo, ou seja, consiste na organização do material coletado. Observando essa orientação, buscamos, a princípio, realizar a escuta e transcrição das Entrevistas Narrativas e a digitação dos Memoriais de Formação, na sequência fizemos uma leitura geral de todo o material selecionado para a análise, buscando encontrar pontos comuns ou discordantes nas narrativas dos colaboradores que concorressem para os objetivos da pesquisa e para a análise e interpretação nas fases seguintes.

A segunda fase compreende a leitura e releitura dos dados na busca de operações de codificação, decomposição ou enumeração com base em regras pré-formuladas. Depois de uma leitura minuciosa do conteúdo das Entrevistas Narrativas e dos Memoriais de Formação, buscamos a elaboração de uma matriz de dados a fim de facilitar essa fase, selecionando no material, fragmentos das narrativas direcionados pelos objetivos e pelas questões norteadoras ambicionando encontrar temáticas comuns e discordantes nos relatos dos colaboradores. Para Bardin (2016), as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, em nossa pesquisa elas surgiram, após análise longa e constante das narrativas e do referencial teórico.

Na terceira fase, intitulada de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, o pesquisador busca dar significado ao conteúdo, sendo importante que as inferências não se limitem ao conteúdo manifesto, devendo compreender o contexto na qual as falas foram produzidas. Nesse estudo, as inferências e interpretações foram realizadas com base nos

relatos das Entrevistas Narrativas e dos Memoriais de Formação fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Assim, tendo como base as questões norteadoras e os objetivos deste trabalho, os dados empíricos produzidos nesse estudo foram sistematizados em categorias e subcategorias de análises.

Assim, mesmo que, ao optarmos pela pesquisa narrativa, já tivéssemos a percepção, em nível teórico, das contribuições que este tipo de pesquisa traria para o nosso trabalho, não se compara a experiência prática de observar o prazer dos interlocutores em fazer suas narrativas de vida. Nesse sentido, ao vivenciarmos essa metodologia, observamos, na prática, o valor da narrativa que possibilitou uma análise da história de vida profissional, sem desligar-se da pessoa, dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, possibilitando momentos reflexivos sobre seu desenvolvimento profissional e sua atuação docente.

A pesquisa narrativa também foi responsável, por auxiliar-nos a trabalhar a dimensão subjetiva dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, pois ao relatarmos suas histórias, contribuíram para a formação de dados sobre a construção dos saberes, concepções de Didática que orientam e ressignificam a prática docente e como ocorre o Desenvolvimento Profissional desses sujeitos.

Paralelamente a esse trabalho de coleta de dados, entre entrevistas e recebimento de memoriais, que ocorreu por um período de 4(quatro) meses, foi realizada a análise documental do PPC do Curso de Pedagogia, no qual foi de fundamental importância para o estabelecimento de conexões entre a prática docente do professor universitário de Didática/Didáticas Específicas e o que está estabelecido no documento como responsabilidade desse profissional para o desenvolvimento de seus alunos.

Dessa maneira, organizamos as entrevistas narrativas e os memoriais de formação que se configuraram como documentos autobiográficos dos professores narradores, não deixando de analisar o PPC do Curso de Pedagogia, pois a própria constituição desse documento remete a aspectos do desenvolvimento profissional desses docentes, pois não teria como se pensar a formação do outro, sem antes compreender que aspectos são e foram relevantes para a sua própria formação. Nesse sentido, utilizamos os três documentos citados, mas sempre dando uma ênfase maior nas narrativas dos professores de Didática, por considerarmos que eles são os atores centrais dessa pesquisa e que suas reflexões, no que se refere a suas trajetórias profissionais, são o alicerce que sustenta os resultados obtidos nesse estudo.

SEÇÃO IV

SABERES QUE RESSIGNIFICAM A PRÁTICA DOCENTE:
NARRATIVAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



4 SABERES QUE RESSIGNIFICAM A PRÁTICA DOCENTE: NARRATIVAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As constantes mudanças sociais que respingam no cotidiano acadêmico requerendo dos docentes um desenvolvimento profissional respaldado na construção de novos saberes com o objetivo de enfrentar a complexidade do cotidiano da prática docente. A ação docente exige um acervo de saberes que possuem diferentes origens, sendo resultantes da formação inicial e continuada, durante o processo de desenvolvimento profissional. Esse processo precisa se expandir por toda a trajetória profissional, devendo ser intencional e consciente do que necessitamos aprender para ampliar o conhecimento que já temos.

Assim, como nosso objeto da pesquisa versa sobre o desenvolvimento profissional de professores de Didática tendo como foco a construção de saberes que contribuem para a ressignificação da prática docente, os colaboradores desse estudo foram levados a relembrar os saberes que foram construindo no decorrer de sua prática docente que culminaram em seu desenvolvimento profissional. Mediante as narrativas geradas, buscamos fazer análises que focassem no desenvolvimento profissional docente, bem como nos saberes construídos e na prática docente.

Portanto, essa sessão, apresentamos as análises dos dados produzidos na pesquisa através das narrativas elaboradas, a partir de entrevistas narrativas e das escritas dos memoriais, intercalando com o que sintetiza o PPC de Pedagogia. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, configurada “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 31). Assim, posteriormente a produção dos dados, com base nos instrumentos (entrevista narrativa, memorial de formação e análise do PPC de Pedagogia), passamos a focalizar nas mensagens das comunicações verbais e escritas dos interlocutores da pesquisa, iniciando o processo de análise e interpretação dos dados.

Desse modo, acreditamos que as memórias registradas através da pesquisa narrativa são um valioso recurso para a reflexão docente no que se refere a seus processos formativos e constitutivos de seu desenvolvimento profissional, pois, à medida que eles relatam acontecimentos que vivenciaram, na realidade, eles passam a reconstruir suas trajetórias de formação, (re)avaliando-a, ou seja, ressignificando seus saberes e sua prática docente. Portanto, mesmo que a narrativa não seja a verdade dos fatos, ela pode provocar mudança na

prática educativa do sujeito, uma vez que a representação da realidade do sujeito é analisada por ele próprio.

Neste sentido, a pesquisa narrativa nos possibilitou uma aproximação com o perfil pessoal e profissional dos narradores, levando-nos a responder à questão problema da nossa pesquisa: *Como acontece o desenvolvimento profissional de professores de Didática tendo como foco a produção de saberes que contribuem para a ressignificação da prática docente?*

Nessa perspectiva, depois de sucessivas leituras e releituras das narrativas, organizamos os dados produzidos em três categorias temáticas: Categoria I – Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática do Curso de Pedagogia; Categoria II – Os Saberes construídos no Desenvolvimento Profissional Docente e Categoria III – Construção de saberes que contribuem para a ressignificação da prática docente de professores de Didática da UFPI. Cada categoria ficou estruturada em subcategorias que discutem o professor de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI nas perspectivas do agir e do pensar seu desenvolvimento profissional docente. Para uma melhor compreensão e visualização das categorias temáticas e das subcategorias da pesquisa, sintetizamos os dados da pesquisa no quadro seguinte:

Quadro 5: Categorias e subcategorias de análises

Categorias	Subcategorias
Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI	Encontro com a Profissão Docente e com a Didática
	Investimentos Pessoais e Profissionais feitos por Professores de Didática
	Desenvolvimento Profissional Docente: concepções de Professores de Didática
Os Saberes construídos no Desenvolvimento Profissional Docente	Tipologias dos saberes da docência de Professores de Didática
	Mobilização de saberes didáticos para a ressignificação da prática docente
Construção de saberes que contribuem para a ressignificação da prática docente de professores de Didática da UFPI	Experiências didáticas vividas pelos professores na docência do Ensino Superior
	Aspectos da Prática Pedagógica que permitem a compreensão e transformação do ensino da Didática

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

A organização do Quadro 5, no qual se constituem as categorias e subcategorias de análise, tem por objetivo viabilizar, por confluência, uma apresentação síntese dos dados obtidos nesse trabalho. Na sequência, apresentamos as análises e interpretações desses dados referentes a Categoria 1 – Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática do Curso de Pedagogia, que discute, dentro das experiências relatadas pelos professores narradores, mostrando como aconteceu o processo de escolha da profissão, quais os investimentos Pessoais e Profissionais feitos por Professores de Didática visando seu DPD, finalizando com a compreensão deles de Desenvolvimento Profissional Docente como um processo intencional na busca de novos saberes que contribuam para a melhoria e ressignificação de sua prática docente.

4.1 Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI

Nesta seção de estudo, enfocamos o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo e planejado que busca a melhoria da prática docente pensando-se na aprendizagem conjunta de professor e alunos, além de envolver outras questões que remetem a carreira, salário e contexto. Concebemos o professor como sujeito, que ao longo de sua trajetória formativa, constrói saberes de forma ativa, através das experiências produzidas na sua formação docente, nas trocas de experiências com seus pares e nas suas reflexões sobre suas experiências que o direciona a ressignificar sua prática pedagógica.

Dessa forma, compreendemos o desenvolvimento profissional docente como processo de construção da identidade docente, considerando-se sua trajetória de vida profissional, que, segundo Ramalho et al. (2003) deve envolver um modelo formativo que articule reflexão, pesquisa e crítica para a atitude profissional, pois a sistematização dessas três condições contribuem para uma visão mais ampla da atividade profissional do professor. A reflexão por potencializar as transformações da atividade docente; a pesquisa utilizada como mecanismo de aprendizagem e a crítica para se fazer uma releitura da realidade educativa. Assim, essa tríade contribui para que o docente esteja em constante processo de desenvolvimento profissional, pois busca intencionalmente conhecer a realidade na qual atua objetivando a melhoria e ressignificação de sua prática docente.

Neste sentido, com base nas narrativas dos professores, para falarmos do DPD de professores de Didática, iniciamos mostrando como se deu a trajetória de encontro com a profissão docente e com a Didática. Na sequência, destacamos quais os investimentos pessoais e profissionais que os professores de Didática fizeram visando seu desenvolvimento profissional e, por fim, apresentamos o conceito desses professores sobre DPD, pois, assim, é possível compreendermos como eles se desenvolvem profissionalmente.

4.1.1 Encontro com a Profissão Docente e com a Didática

O exercício da profissão docente, em qualquer que seja o nível, demanda do professor um conjunto de conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ser professor, então, exige ter compromisso com a profissão docente para compreender as responsabilidades de manter-se em constante formação, pois a dinâmica social exige que o professor, além das habilidades e competências necessárias à atividade docente, desenvolva uma consciência crítica.

Partindo desse pressuposto, buscamos as motivações que levaram nossos colaboradores a seu encontro com a docência. Segundo Huertas (2001, p.54), por “motivação humana deve entender-se como um processo de ativação e orientação da ação”. Assim, os docentes em algum momento escolhem essa profissão e iniciam um processo de aprendizagem no qual a eles é possibilitado que adquiram conhecimentos e competências sociais para o exercício da docência.

Assim, seguem trechos das narrativas dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas sobre como se deu o processo de escolha pela profissão, como eles começaram a construir uma identidade docente para se desenvolverem profissionalmente:

A vida que me conduziu para isso (escolha da profissão). Na época da minha tentativa em entrar na universidade, eu tinha uma dúvida entre o que fazer. Diante do leque de possibilidades. Uma atividade que me aproximou, que me despertou interesse era o jornalismo, mas acabei optando pela licenciatura em Geografia porque é uma área que eu sempre gostei e eu sempre tive vontade de trabalhar com pessoas. Então, é uma coisa que desde pequeninha eu gostei de estar no meio de pessoas, de interagir de alguma forma e dentro da Geografia, além disso, tem a possibilidade de trabalhar com as questões da natureza. [...] Didaticamente, no decorrer no curso, eu já me propus a fazer estágio extracurricular por uma questão de necessidade financeira e eu acho que dentro do estágio foi que eu me descobri como professora. (Anna Júlia, Entrevista 1, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Anna Júlia acredita aspectos da sua vida a influenciaram na escolha pela docência. A professora narra que dúvidas surgiram, quando teve que escolher uma profissão tão cedo e que, mesmo se interessando por outras profissões, decidiu ingressar numa licenciatura que articulasse dois aspectos relevantes na sua vida pessoal, o contato com as pessoas e questões relacionadas a natureza. Recorremos a Nóvoa (1992, p.25) quando afirma que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.”, ou seja, não há como dissociar a pessoa do profissional, então a imagem que Anna Júlia tinha sobre o que caracteriza uma professora foi associado a traços de sua personalidade sendo, para ela, responsáveis pelo seu ingresso na docência.

A professora afirma, ainda afirmou ser uma pessoa otimista e que acredita nas transformações sociais e que “[...]por acreditar que a educação pode transformar vidas, além disso a escolha para ser professora passou pela escolha do curso quando fui prestar vestibular em 2002, já que o curso de Geografia era aquele que mais me agradava dentre outros ofertados.” (ANNA JÚLIA, Memorial 1, 2019). Logo, a professora viu que poderia contribuir para essa transformação social por meio da educação. A narrativa da professora nos remete a compreensão freiriana de que, mesmo que a educação não seja uma força imbatível na transformação social, através dela é possível mudar, reforçando a importância político-pedagógica dos educadores críticos.

Em minha adolescência era comum ensinar Matemática para meus colegas na casa dos meus pais. Fazia isso com prazer, gratuitamente. Me sentia um verdadeiro professor de Matemática. [...] Tive que optar entre o Pedagógico/Magistério e o Curso Técnico em Contabilidade; estes eram os únicos cursos oferecidos na cidade nesta época. Levando em consideração a paixão que eu já tinha por ensinar, não pensei duas vezes, ingressei no Curso Pedagógico.[...] Neste mesmo ano, fui convidado pela minha professora de Português/Literatura (nome da professora), que exercia o cargo de diretora da(nome da escola), naquela época, a assumir duas turmas de 4ª série do Ensino Fundamental. Fiquei com as disciplinas Ciências e Matemática. E, assim, trabalhei lá durante 4 (quatro) anos. Foi uma experiência muito boa. [...]. Em 1993 duas importantes conquistas aconteceram na minha vida profissional: a primeira foi a minha aprovação no concurso para Professor Classe A do Estado do Piauí, em minha cidade. [...] A outra conquista foi a minha aprovação no Vestibular no Curso Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática, pela UESPI. Meu sonho era ser professor de Matemática. Agora era só vencer os desafios que viriam pela frente, [...]. (Descoberta, Memorial 2, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

O prof. *Descoberta* narra em seu memorial a propensão que sempre teve pela profissão docente, contudo deixou claro em sua entrevista que não escolheu essa profissão, mas foram os direcionamentos de sua história de vida que o levaram a fazer essa opção “Na verdade, eu não diria escolha pelas condições objetivas. Eu sou oriundo do interior, filho de

agricultores. Então, eu tive uma vida muito difícil. Eu só pude sair (nome da cidade natal) para fazer o curso superior”. Observamos que, apesar do interesse pela docência narrado em ambos os instrumentos, memorial e entrevista, o professor acredita que, comum ao que afirma Valle (2006, p.181), a escolha pelo magistérios se deu devido “a circunstâncias diversas de ordem pessoal [...] pela oferta limitada de habilitações profissionais, em que predominam igualmente as estruturas objetivas dessa condição”, ou seja, aspectos de sua vida pessoal por ser oriundo do interior e a falta de opções de cursos em sua cidade que o levaram à docência.

Descoberta coloca a falta de “condições objetivas”, mas, dentro do seu restrito leque de opções, curso de contabilidade e normal pedagógico, por já pois já se sentir um professor ao auxiliar nas dúvidas de seus colegas, seu “amor” pela docência, se sobressaiu e o professor, “não pensou duas vezes” e fez sua opção pelo curso normal, “Meu desenvolvimento na Matemática (ensinava os colegas voluntariamente em sua casa), enquanto aluno, ainda lá no ensino fundamental foi o que contribuiu, no momento da decisão. Por que eu faria contabilidade? Aquilo era tão distante para mim. Então, eu já havia pensado frente aquela realidade” (DESCOBERTA, Entrevista 2, 2020).

Assim, o professor transformou o que antes era vocação em sua profissão, pois antes parecia que o professor tinha a docência como um “dom”, ocasionado, possivelmente, pelo desprestígio social da profissão, pois parece que não são necessários conhecimentos técnicos para o exercício dessa atividade, A esse respeito Nóvoa (2002, p. 22) diz que os professores não são reconhecidos por seu conhecimento específico, pois “mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável.”

Posteriormente, ao seu ingresso no curso Normal Pedagógico, *Descoberta*, começou a ministrar aulas, não mais voluntariamente, a convite de uma ex-professora que estava diretora da escola. Passados alguns anos, o professor relata duas grandes conquistas na sua carreira, a aprovação em um concurso do Estado e sua aprovação no curso superior na UESPI, mostrando a importância que dava ao seu desenvolvimento profissional docente. O docente mostra-nos que sempre buscou aprimorar seus conhecimentos, pois a ele não era exigido por lei que fizesse uma graduação para atuar em sala de aula.

Durante o ensino médio, eu não sabia muito o que eu ia fazer, mas um professor de Geografia muito bom, que, na época, era professor de escola de ensino médio, mas, hoje é professor da UESPI de Geografia. (ficou pensativo) foi por conta dele. Eu já falei até isso para ele, foi minha inspiração. [...] Comecei (a ser professor) no meio do curso. Fui ser substituto do estado em José de Freitas. (Dois Barcos, Entrevista 3, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

O prof. *Dois Barcos* afirmou que sua escolha pela profissão ocorreu por influência de um professor de Geografia que teve ainda na Educação Básica. Como *Dois Barcos* não tinha certeza de qual profissão deveria seguir, inspirou-se em um professor que teve nesse período. Assim, observamos que “é de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os bons professores reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. (CUNHA, 1989, p.159), demonstrando a influência que um docente possui na vida de seus alunados, podendo ser uma fonte de inspiração negativa ou positiva. No caso de *Dois Barcos* foram as experiências positivas vividas enquanto estudante do referido professor que o influenciaram na escolha de sua profissão.

Nesse sentido, entendemos que a como a educação não tem como ser “uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma ditadura reacionalista.”(FREIRE, 2011, p.52), mas, apresentando a importância do educador no processo de formação de seus alunos, pois observamos como a afetividade presente na relação entre *Dois Barcos* e um professor seu foi essencial para o seu ingresso na docência.

Na verdade, eu não escolhi, não foi uma coisa que eu escolhi [...]. Eu prestei(vestibular) para o Jornalismo e coloquei como segunda opção a Pedagogia. [...] mas passei para a segunda opção. Então, meu irmão mais velho disse “Não, minha irmã, te matrícula, não desiste. Tu és jovem. Começa a fazer, vai que tu gostas. Não perde a oportunidade”. Naquela época não existia o sistema de cotas, como nós temos hoje. Um estudante pobre conseguir uma vaga na universidade pública era praticamente um milagre. Eu vivia num bairro em que todas as pessoas com as quais eu convivi na minha adolescência, na minha juventude, ninguém entrou na universidade, ninguém, e não foi porque as pessoas que não queria nada na vida não, foi porque não tiveram oportunidade, não conseguiram e eu consegui. [...] A segunda opção foi Pedagogia porque eu já estava fazendo pedagógico, já fazia o profissionalizante pedagógico [...] No primeiro período do curso, na metade do período, eu descobri que eu tava apaixonada. Me apaixonei completamente pelo curso. [...] (Fez-se Mar, Entrevista 4, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

A professora *Fez-se Mar* tinha como foco outro curso de graduação, mas iniciou na docência ainda jovem por questões financeiras, ela diz “[...] minha mãe era pobre, meu pai

era pobre, não tinham dinheiro. Que eu fazia? Eu juntava os meninos da rua. Eu com 14 anos, juntava os meninos da rua e ia ensinar a tarefa para ganhar ali uma moedinha [...], (Fez-se Mar, Entrevista 4, 2020). A professora demonstra que encontrou na docência um caminho para obter alguma remuneração que suprisse suas necessidades de adolescente, mas não visualizava nitidamente a profissão que exercia. Assim, observamos a importância da profissionalização da profissão docente, pois ela eleva o nível de qualificação do docente (RAMALHO; NUÑEZ e GAUTHIER, 2003), o que poderia desmistificar essa ideia proveniente do senso comum de que os professores não precisam de conhecimentos específicos para o exercício de sua profissão.

Posteriormente, *Fez-se Mar* deixou claro que não escolheu a profissão, pois “o poder de escolha está muito ligado à sua condição social e econômica” (Fez-se Mar, Memorial 4, 2020), destacando que as pessoas pobres não tinha opção de escolher qual profissão seguir, inclusive cita o exemplo dos vizinhos que, além de não poderem escolher, não tiveram sequer a oportunidade de ingressar em um curso superior. Isso vai de encontro ao pensamento de Valle (2006) quando afirma que as ambições profissionais são restringidas pelo “leque de possibilidades abertas pela família e decorrente de múltiplas articulações entre a vida familiar e a vida profissional, a escolha da carreira docente[...] depende muito estreitamente do capital escolar e cultural (nos termos formulados por Bourdieu) que o jovem estudante porta”.

A professora chegou a comparar a situação vivenciada com o atual sistema de cotas que contribuiu significativamente para a mudança desse contexto, pois a Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas instituições federais de ensino superior a alunos oriundos integralmente do ensino médio público.

Para que *Fez-se Mar* não perdesse a oportunidade, negada a grande maioria das pessoas de classe social baixa, a professora ingressou na universidade em sua 2ª opção de curso, por incentivo de seu irmão que pediu que ela, pelo menos tentasse. Fez-se Mar ingressou e se encantou com as transformações que a academia trouxe para a sua vida “[...] Ao cursar o primeiro período do curso, passei a gostar muito das discussões das aulas, dos textos, dos professores e fui ficando, até construir uma relação de amor pela área da educação.” (Fez-se Mar, Memorial 4, 2020). Assim, observamos como os cursos de formação são essenciais na construção da identidade docente, pois, de acordo com Pimenta e Lucena

(2004, p. 64), “à medida em que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão”.

Seu envolvimento com a academia, proporcionou mudanças significativas em sua visão de mundo, pois a professora já vinha de experiências na docência desde seu Ensino Médio Profissionalizante, mas só encontrou sentido para a profissão ao começar a se apropriar da teoria. Em relação a isso temos que são necessários “el conocimiento de las teorías pedagógicas y la investigación científica para poder comprender lo que ocurre en el contexto del aula”² VELÁZQUEZ DE BUSTAMANTE et al, 2009, p.86).

Assim, a professora passou a relacionar o que já vivenciava na sala de aula com as teorias pedagógicas aprendidas nas aulas de graduação. A professora citou em sua entrevista sobre o livro *Uma escola para todos* da Teresa Nidelcoff que propiciou uma transformação no seu modo de pensar a educação. A professora afirma o valor do livro no início de sua formação profissional, dizendo que “Então, esse livro, para mim, foi assim emblemático. Foi um livro que eu li que me impactou bastante” (Fez-se Mar, Entrevista 4, 2020). O livro mostra que poucos estudantes conseguem sair da educação básica e ingressar no ensino superior, corroborando com o pensamento, de um sistema educacional desigual que desprivilegia a classe trabalhadora, que impulsionou seu ingresso na universidade.

Eu acho que nasci professora. Eu já nasci professora e eu não sabia. Então, às vezes, a própria vida, quando você vai crescendo, que você vai conhecendo outras pessoas, às vezes, elas vão te influenciando e você vai criando um mito de outra coisa que até porque a vida inteira ‘ah o professor! O professor! O professor não ganha dinheiro, o professor não faz isso’ Aí, eu conhecendo outras assistentes sociais [...] Eu ainda fiz duas vezes vestibular para assistência social e aí a minha mãe disse “Você vai ser é professora que lugar de pobre é ser professor”. Então, eu entrei assim para ser professora mesmo por imposição da minha mãe, mas, na universidade, enquanto estudante de Pedagogia, eu comecei a me identificar com o curso de Pedagogia por conta dos meus professores. Eles contribuíram também nesse processo de escolha de eu ser professora (O Vencedor, Entrevista 5, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

A professora *O Vencedor* também ingressou na academia por incentivo da família, no caso dela uma sugestão de sua mãe. *O Vencedor*, assim como *Fez-se Mar*, já atuava nas salas de aula devido ao curso normal pedagógico, mas, devido a influências sociais, imaginava-se em outra profissão. Após não conseguir ingressar em sua primeira opção, sua mãe foi incisiva

2 O conhecimento das teorias pedagógicas e a investigação científica para compreender o que acontece no contexto da aula.

ao delimitar qual seria a profissão mais adequada para *O Vencedor*, como observamos em sua narrativa que “Segundo minha mãe, era o melhor caminho para filho de pobre, pois o curso oportunizava ingressar mais rápido no mercado de trabalho” (O VENCEDOR, Memorial 5, 2020). Observamos mais uma vez que a profissão docente era considerada a única possível para pessoas de origem humilde e como “a família delimita a escolarização dos filhos ou projeta a continuidade dos estudos, determinando assim as fronteiras de suas ambições profissionais” (VALLE, 2006, p.180).

O Vencedor se encontrou na profissão, enquanto estudante de Pedagogia, tendo como impulsionadores os professores que teve ao longo de sua graduação. A professora conta que “no curso de Pedagogia, eu tive a certeza que queria realmente ser professora, gostava das aulas, dos professores e sempre procurava participar das aulas e dos eventos promovidos pela instituição da melhor maneira possível”, demonstrando assim uma imersão no ambiente acadêmico na busca por conhecimentos relacionados a sua profissão. Assim, a docente compreendeu que “o pedagogo deverá possuir um repertório de informações e habilidades constituídas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, decorrente do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado” (Brasil, 2018, p.35). Entendemos que essa compreensão contribui para uma atuação docente mais consciente e que vise a aprendizagem significativa dos alunos.

Nós (ela e as irmãs) fomos nos familiarizando com a ideia de ser professor a partir da experiência da minha mãe. Eu acho que foi essa questão, se familiarizar para além da experiência de ser aluno. Então, éramos os alunos no turno e a nos familiarizávamos com a docência no contra-turno, com essa experiência de ver a mamãe sendo a professora. O tempo foi passando e veio a minha experiência no ensino fundamental, das séries finais, quando eu tive muitos professores bons. Professores que tinham linguagens afetivas, professores que tinham aulas diferenciadas, professores que estimulavam produção escrita e acabou que isso influenciou um pouco na ideia de ser professor como os professores que eu tive.[...]Eu tinha uma vizinha que os filhos dela estudavam em escola particular e ela dizia assim “é muito difícil conseguir professora de reforço”, então eu disse que poderia ser professora de reforço deles. Então, eu dava aula para três crianças de séries distintas. Comecei dando aula em casa, na garagem de casa. Isso, eu tinha 15 anos. [...]. (Último Romance, Entrevista 6, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Último Romance coloca mais o ambiente no qual foi crescendo como responsável pelo seu ingresso na docência. A experiência de sua mãe e o fato dela vivenciar a escola não só como aluna regular, mas como ajudante de sua mãe foi o primeiro momento. nutridas as

motivações intrínsecas, incorporadas através de orientações coerentes e fortemente homogêneas posteriormente, suas experiências com bons professores no Ensino Fundamental e Médio fortaleceram essa vontade adormecida. A professora chega a falar de uma professora especificamente que, ao propor um seminário, o qual *Último Romance* apresentou com sucesso, foi aplaudida pela professora que a inspirou. Demonstrando como “a emoção, a afetividade, nossas atitudes e valores influenciam a nossa maneira de apreender a realidade e o modo de apreendermos a nós próprios.” (Veiga, 2014, p.16).

A profa. *Último Romance* conta que “nos finais de semana, a brincadeira entre tantas outras e como muitas outras crianças era de escolinha, mobilizávamos toda a vizinhança/ Na minha imaginação eu já era a professora, mas não queria ser professora quando crescesse”(ÚLTIMO ROMANCE, Memorial 6, 2020), mostrando que as brincadeiras na infância, apesar de comuns, não estabelecem relação direta com a escolha da profissão. Mais uma vez observamos o não reconhecimento da profissão docente, pois, mesmo que as brincadeiras não definam a escolha profissional do docente, à docência parecia não sair do âmbito da brincadeira, ou seja, a brincadeira era ensinar, mas a profissão ainda seria escolhida.

No processo de leituras e análises das narrativas dos professores, percebemos, diferentes motivações no encontro dos interlocutores com a profissão docente. Aspectos motivadores, desde prazer, necessidade, admiração e incentivo da família são encontrados nas narrativas. As professoras *Fez-se Mar* e *O Vencedor*, por exemplo, afirmam que a decisão pela profissão foi a partir, no primeiro caso, do incentivo do irmão, e, no segundo, pelo incentivo da mãe. Em ambos os casos, a família via na profissão uma solução para a melhoria na condição social da família.

Com base no que foi observado nos dados coletados nessa pesquisa, fizemos a figura 1 a seguir para apresentar de forma mais sucinta as motivações para o ingresso dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas na profissão docente. Podemos observá-la a seguir:

Figura 1: Motivações para o ingresso dos professores na profissão docente.



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Na imagem, podemos observar diferentes motivações para o ingresso na profissão docente, sendo que mais de uma motivação pode ter conduzido os professores a escolherem pela profissão. Ressaltamos que não existe “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. (NÓVOA, 1992, p. 9), assim essa etapa inicial de profissionalização é fundamental no processo de desenvolvimento profissional.

Observamos que muitos professores, desde a infância, brincavam de escolinha e já se imaginavam professores naquele contexto, mas sem aspirações futuras dessa profissão. Seja nas brincadeiras de escolinha, seja ao auxiliarem ensinando conteúdos aos colegas que estudavam com eles na mesma série ou como professores de reforço, os professores, inicialmente, não se viam como futuros docentes, mostrando o quanto a profissão docente ainda é desprofissionalizada pela sociedade. Transparecendo que a docência é considerada como “um ofício sem saberes”.

Mesmo que muitos professores relatem seu interesse pela docência, ainda na infância, e sua atuação informal ou por estarem habilitados pelo curso normal, não optaram por essa profissão inicialmente, seja pela má remuneração ou por admiração a outras profissões mais aceitas pela sociedade. Comum aos professores é a ideia de que o ambiente no qual estavam inseridos, seja por serem oriundos de famílias pobres ou por moravam em cidades que não existiam muitas opções profissionais, convergiram para que eles ingressassem na carreira docente.

O ingresso no curso Normal Pedagógico e/ou em curso superior em paralelo com a prática docente foram divisores para que se configurassem como profissionais, pois os professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, ao compreenderem-se como profissionais buscaram saberes que consideravam necessários ao desenvolvimento de sua prática, assim, “a profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competências do que a construção de estratégias” (RAMALHO; NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 61).

Além do ambiente que viviam, alguns professores afirmaram que sua opção pela profissão ocorreu por se espelharem em seus professores, sofrendo assim influência de bons professores, demonstrando admiração pela profissão e tendo como inspiração os bons professores que tiveram. Neste sentido, “o período de formação inicial configura-se como desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende [...] que os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade”. (GARCIA, 1999, p.112).

Observamos que o desenvolvimento Profissional dos docentes narradores, iniciou-se quando eles compreenderam a importância de suas profissões, o que ocorreu a partir de seu ingresso nos cursos de graduação, pois suas narrativas mostraram que, nesse momento de suas vidas, muitos dos que entendiam a docência como uma atividade extra ou como brincadeira de criança, passaram a relacionar teoria e prática, contribuindo para suas constituições como docentes.

Considerando que os professores tiveram seu encontro com a Didática no encontro deles com a profissão, essa não só pela escolha da graduação que escolheram, mas pela integração dos conhecimentos teóricos e práticos que estabeleceram ao longo de suas histórias

de vida, observamos que todos os docentes estiveram envolvidos com a docência durante sua graduação. Alguns como estagiários e outros como docentes habilitados pelo curso normal pedagógico.

No que se refere ao encontro dos professores narradores com a Didática, enquanto disciplina ocorreu através dos concursos para lecionarem no Ensino Superior. Como podemos ver em alguns trechos de suas narrativas de como eles começaram a ser professores de Didática Geral e/ou Didáticas Específicas:

[...]didática, estou só com um período. Comecei no semestre passado porque eu passei no substituto. Eu fui substituto na UESPI de Geografia, mas não peguei essa disciplina que é a Didática, né? Aqui, eu entrei em maio do ano passado. (DOIS BARCOS, Entrevista 3, 2020).

Não, eu comecei didática aqui, quando eu vim para a universidade em 2009. A didática chegou, entrou na minha vida em 2009. (FEZ-SE MAR, Entrevista 4, 2020).

[...]fiz um concurso para professor substituto da universidade em um campus do interior, para mim, nesse momento da minha vida, não importava sair da capital e retornar para o interior. Fui aprovada e tive a oportunidade de ministrar as disciplinas de metodologia do ensino pré-escolar, alfabetização, didáticas específicas e outras. (O VENCEDOR, Memorial 5, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Apesar desse encontro acontecer, como professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, de certa forma, sem querer, pois a LDB dá autonomia para as universidades selecionarem seu corpo docente, exigindo em seu artigo 52 que um terço dos docentes da universidade possuam mestrado e ou Doutorado, ou seja, não se exige uma formação específica para que o docente seja professor universitário. Todos os professores relataram a importância da Didática na sua constituição como professores e mais uma vez como foram influenciados pela prática docente e didática utilizada pelos seus professores durante sua formação inicial “No decorrer desse processo de formação, me deparei com muitas metodologias de ensino que me inspiraram em muitos casos a praticar, desenvolver as minhas ou ainda em alguns casos de não perpetuar algumas delas.”(ANNA JÚLIA, Memorial 1, 2020).

Com exceção da professora *O Vencedor*, os professores não buscavam ser professores de Didática desde suas formações iniciais, mas foram levados a disciplina através dos concursos que fizeram para o ingresso no Magistério Superior. Analisando as falas dos professores interlocutores, observamos significativas informações que remetem suas

experiências rememoradas na escrita de seus memoriais de formação, articulando momentos importantes vividos em suas histórias de vida culminando em sua trajetória profissional docente. Os dados refletem aspectos que marcaram o encontro dos interlocutores com a docência e influenciam seu exercício na profissão. Na sessão seguinte, falaremos dos investimentos pessoais e profissionais feitos pelos professores de Didática visando seu Desenvolvimento Profissional.

4.1.2 Investimentos Pessoais e Profissionais feitos por Professores de Didática

Um sujeito que deseja de tornar-se um educador deve ter consciência de que a formação docente ocorre em meio a um processo constante de aprendizagem, sendo necessário comprometimento e responsabilidade permanentes. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.” (FREIRE, 2011, p. 61).

Dessa forma, o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas deve buscar novos conhecimentos para que ocorra a melhoria do seu DPD, assim sua formação será legitimada “quando contribuir para esse desenvolvimento profissional do professorado no âmbito trabalhista e de melhoria das aprendizagens profissionais no contexto específico em que se trabalha” (IMBERNÓN, 2012, p.98)

Assim, vimos que os professores narradores participantes desta pesquisa, buscaram investir em suas aprendizagens, na perspectiva de Romanowski (2009), buscando um melhor aprimoramento de suas práticas docentes num *continuum* devido as exigências educativas colocadas pelas transformações sociais como podemos ver nas narrativas dos docentes:

Nunca fiquei parada, mas sempre investindo na minha formação continuada. Fui fazer minha primeira especialização na UESPI. Especialização que eu fiz e trabalhava na iniciativa privada e nas horas vagas eu me virava como podia [...] eu queria conhecer mais. Quando começaram a falar de psicopedagogia, eu fiquei “O que é isso?” Comecei a ler, comecei a comprar livros, comecei a me interessar. Fiz um curso de psicopedagogia porque eu queria entender. Eu queria saber o que era. (Fez-se Mar, Entrevista 4, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Fez-se Mar afirma que sempre investiu em sua formação continuada, nunca se deu por satisfeita com os conhecimentos que já tinha, então, logo que concluiu a graduação já buscou uma especialização por sua ânsia de conhecer mais. A professora mostra que “o ensino exige pesquisa” (FREIRE, 2011) mostrando que o professor não pode se acomodar com os conhecimentos até, então adquiridos, mas deve sempre buscar novos e complementares conhecimentos. Assim, *Fez-se Mar*, ao ouvir falar de um termo novo e desconhecido, naquele momento, para ela, buscou leituras e aprofundamento do tema por meio de especialização. A esse respeito Gadotti (2003, p.16) afirma a importância da curiosidade na profissão docente, pois “o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos”

A leitura é um recurso fundamental nesse processo, mostrando que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p.9) fundamental para a prática docente e professores universitários que devem contextualizar o conhecimento a realidade social na qual se encontram inseridos. A leitura, portanto, foi muito citada pelos professores que a colocam no mesmo patamar de cursos de formação continuada:

Os investimentos pessoais e profissionais que já foram feitos em minha carreira docente, além da graduação e da pós, parte dos recursos que recebo utilizo pra comprar livros e outros materiais, por exemplo. (Dois Barcos, Memorial 3, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

[...] Foi aqui que criei condições objetivas e subjetivas e, assim, investi no meu desenvolvimento profissional, como por exemplo, comprando livros para minhas leituras, lendo artigos de periódicos com resultados de estudos e pesquisas, aprendendo a trabalhar com jogos na perspectiva do jogo orientado, intencional e planejado e não aquele significado de jogo como conteúdo ou apenas para o aluno brincar, se descontraí. (Descoberta, Memorial 2, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Os professores *Dois Barcos* e *Descoberta* reiteram que, além dos cursos de graduação e pós-graduação, um grande investimento que fazem em suas carreiras docentes são a compra de livro e a busca por materiais pertinentes na literatura. Mostrando a importância do aperfeiçoamento de conteúdos para enfrentar as mudanças educativas colocadas por Imbernón (2012) no cenário da profissão docente.

Para além da atualização dos conteúdos, observamos que *Descoberta* pensa como investimento a busca por metodologias que auxiliem a aprendizagem significativa dos alunos, pois ele buscou através de resultados de pesquisas aprender a utilizar o jogo não só como passatempo, mas de forma que o jogo seja “orientado, intencional e planejado” (Descoberta, Memorial, 2020). Dessa forma, *Descoberta* demonstra ver o conhecimento profissional se transformando em um conhecimento experimentado por meio da prática em um contexto específico, oferecendo assim processos que se referem às metodologias de participação, entre outros, propiciando que o docente crie processos interventivos autônomos. (IMBERNÓN, 2012).

Assim, observamos a busca pela “inovação educativa” de Imbernón, pois o docente faz uma relação com a pesquisa educativa na prática e busca uma transformação educativa e social no contexto de atuação docente, evidenciando que o desenvolvimento profissional proporciona condições do professor interferir no processo de mudança e inovação de acordo com o contexto educativo. Este que pode ser diferenciado, inclusive no nível de atuação do docente, pois como nos aponta a professora Último Romance, após a mudança de ambiente educacional, suas relações e concepções de DPD se modificaram:

[...]quando eu estava na Educação Básica, eu entendia que Desenvolvimento Profissional dizia respeito a ter uma propriedade sobre o trabalho que eu realizava. Isso significava compreender melhor essa experiência, desenvolver melhor o próprio trabalho que eu realizava no chão da escola e desenvolver aquele trabalho era melhorar as minhas metodologias, melhorar a qualidade das minhas aulas. No ensino superior, a gente tem um outro significado. Nós entendemos, por exemplo, que melhorar esse Desenvolvimento Profissional é compreender, por exemplo, a ideia de deixar a realidade educacional habitar em você e isso significa dizer voltar a ela, tornar ela problema, participar e se envolver nas realidades educacionais numa perspectiva maior. No Ensino Superior, também, nós trabalhamos com a produção científica, então, eu entendo essa necessidade constante, por exemplo, de participar de eventos, de pesquisar, de tomar as coisas da escola problema na perspectiva da pesquisa. E é por isso que eu gosto dessa parte do acompanhamento dos TCCs., de pegar, por exemplo, realidades a partir do estágio supervisionado e empreitar as minhas pesquisas a partir desse olhar dentro da escola. No Desenvolvimento Profissional, eu coloco também o lugar estratégico do processo de leitura. Para mim, não tem dentro dessa dinâmica de desenvolvimento profissional na docência um elemento de ordem mais articulado e estratégico do que a qualidade dos nossos processos de leitura juntamente com os processos de interação dessa produção de conhecimento. É participar dos eventos? É, mas também aprimorar esse lugar de socialização pelas leituras, pela produção (Último Romance, Entrevista 6, 2020.).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Último Romance aponta como eixo principal para o Desenvolvimento Profissional Docente as leituras e seu compartilhamento com os pares. Item bastante tocado pelos demais professores, pois a maioria busca nas leituras os conhecimentos demandados pelo contexto no

qual se encontram inseridos. A participação em eventos, assim como em pesquisas é citada como fundamentais para o desenvolvimento profissional docente, principalmente, no que se refere a professores que atuem no Ensino Superior. Demonstrando que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2011, p. 32).

A professora *Último Romance* chega a fazer uma distinção do que era DPD, para ela, quando atuava apenas na Educação Básica, afirmando que DPD vai além de querer melhorar sua prática docente, mas se envolver com todo o contexto educativo, problematizando-o e buscando sua melhoria. Assim, compreendemos como Imbernóm (2006) que na docência no ensino superior, o professor universitário tem competência política, pois uma de suas incumbências é a formação de profissionais cidadãos que serão responsáveis pela formação de cidadãos para um tempo novo. Nesse sentido, a profissão docente exerce as funções de “[...] motivação, luta com a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade.” (IMBERNÓM, 2006, p.14).

Os investimentos realizados no contexto da profissão docente na busca de desenvolvimento profissional, não se limitam ao contexto profissional, pois não há como separar a realidade social e pessoal dos docentes de sua atuação em sala de aula. Ser professor é um ato político e os investimentos pessoais e profissionais acabam se integrando como um só, pois qualquer investimento parece refletir sobre o outro. Corroborando com Nóvoa (1995), quando diz que o desenvolvimento profissional deve abranger três dimensões inseparáveis: pessoal, profissional e organizacional.

[...]venho investindo meu tempo na leitura de materiais que me deem suporte teórico, tenho participado de eventos em nível nacional, regional e local seja apresentando trabalhos ou na organização. Tenho ainda me preocupado um pouco mais com minha saúde física e mental, para isso tenho praticado yoga, caminhada e vou a academia, isso tem me deixado mais disposta e tem tido consequências positivas na minha atuação. Pretendo ainda me dedicar a um doutorado e viajar muito a fim de ampliar minha visão de mundo. (Anna Júlia, Memorial 1, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

[...] pessoais eu já investi muito. Pessoais para que terminam sendo inter-relacionados pois mantêm uma relação com os profissionais. A construção de muitos artigos, produção de artigos, produção... eu já estou no meu segundo livro. É o novo olhar da minha tese. O livro vai ser lançado agora. A minha dissertação também, um trabalho muito bom que eu transformei num livro[...]. Eu, gosto muito da educação. Eu estou dizendo que

vou me aposentar, que vou sair, a situação aqui está muito complicada no país. A educação desvalorizada, mas eu acho que nunca vou deixar de ser professora, de ficar dentro da educação. De trabalhar a educação mesmo. De quem sabe trabalhar num abrigo de idoso. Fazer um projeto para idoso. Eu estou pensando em um projeto para o próximo ano. Quem sabe? Isso tudo investindo na minha carreira na educação, mas trabalhando com outro público. Eu não sei se vou ministrar aula. Vou fazer alguma pesquisa fora como professora pesquisadora de uma outra universidade [...] (O Vencedor, Entrevista 5, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Complementando a ideia de que os investimentos feitos não são só no âmbito profissional, mas que sobrem influência dos aspectos profissionais, observamos que as professoras *Anna Júlia* e *O Vencedor* integram esses investimentos. A primeira diz ser um investimento pessoal para o seu desenvolvimento profissional a prática de esportes, pois não adianta só os estudos se a saúde mental e física não estiverem propícias para o trabalho docente, pois Dejours (1992), diz que as características antropométricas do posto de trabalho podem afetar diretamente o corpo do trabalhador, assim como os elementos que compõem a organização do trabalho impactam imediatamente sobre o psiquismo do indivíduo, afetando, portanto, sua saúde mental. Assim, é fundamental que o docente esse cuidado não só com a saúde física, mas também mental, uma vez que “O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento.” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.20).

Importante ressaltar essas questões, pois a vida não se resume a trabalho, mas um aspecto reflete no outro. Logo, ambos os aspectos devem estar adequados para um bom desempenho e, conseqüentemente, desenvolvimento profissional. Nóvoa (1995, p.25), explica que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Nessa perspectiva, o autor nos mostra que a formação é construída através da reflexividade crítica sobre as práticas e de uma permanente construção da identidade pessoal e profissional. Desse modo, o docente, ao se envolver pessoalmente e ansiar pela formação, encontrará nela elementos para seu Desenvolvimento Profissional. *O Vencedor* ressalta o envolvimento das questões pessoais no ambiente de trabalho e na própria atuação docente. Então, narra como suas pesquisas na área docente influenciaram sua vida e vice-versa. Assim,

compreendemos que os investimentos são feitos no profissional docente, que se constitui não só do lado profissional, mas pessoal dos docentes de Didática Geral e Didáticas Específicas.

Assim, ao observarmos as narrativas, vimos que os professores narradores participantes desta pesquisa, compartilham dessa ideia de sermos sujeitos inacabados e em constante aprendizagem. O grupo colaborador possui uma vasta experiência no processo educacional, iniciando o seu trabalho docente na Educação Básica e, posteriormente, ingressando na Educação Superior. Em seguida, viram a necessidade de aprofundar seus conhecimentos didáticos e aperfeiçoar sua prática docente, e buscaram cursos de formação continuada visando seu desenvolvimento profissional.

4.1.3 Desenvolvimento Profissional Docente: concepções de Professores de Didática

O desenvolvimento profissional dos Professores de Didática Geral e de Didáticas Específicas não deve se limitar as exigências legais, tais como titulação de mestre ou doutorado para parte do corpo docente das universidades.(BRASIL, 1996), mas deve considerar suas necessidades formativas dentro do coletivo que compõe a instituição para a melhoria de todos que a compõem. Assim, o docente deve-se analisar o contexto sócio-histórico e a realidade do sistema educativo para pensar seu DPD, que não se resume a formação, mas a tem como parte integrante, pois diferentes fatores influenciam, de maneira positiva ou não, para que esse processo se construa.

Dessa forma, admitimos que o docente se desenvolve, além dos processos formativos, através de fatores como “salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista, etc.” (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p. 65), Assim, quando esses fatores são favoráveis, o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas tem a melhoria de sua prática educativa e de seu processo de Desenvolvimento Profissional,

As narrativas produzidas abrangem um processo de manifestação de experiências vivenciadas pelos interlocutores da pesquisa, visto que apresentara não só o fato vivido, mas estabeleceram conexões com o que aconteceu antes e depois da formação docente. Portanto, compreendemos que as narrativas dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas evidenciaram relações entre suas opções pela escolha docente e os investimentos pessoais e

profissionais com suas concepções atuais de desenvolvimento profissional docente. A esse respeito os professores narraram sua compreensão do que é Desenvolvimento Profissional Docente:

Compreendo desenvolvimento profissional como um processo que envolve a soma de conhecimentos teóricos e práticos e de vivências que juntos permitem a reflexão sobre a atuação no âmbito profissional e mudanças de atitudes, comportamentos, posturas e práticas. (Anna Júlia, Memorial 1, 2020).

Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou ação sensata ou outros nomes. Entendo, portanto, esse processo como desenvolvimento profissional, que pode ocorrer tanto mediado pela Academia, pela vivência nas escolas enquanto docente ou ainda de forma autônoma, o que chamo de desenvolvimento profissional autônomo. (Descoberta, Memorial 2, 2020).

Entendo o desenvolvimento profissional como sendo o crescimento ou aperfeiçoamento da prática docente. (Dois Barcos, Memorial 3, 2020).

Desenvolvimento profissional é aquele processo pelo qual algo novo acontece uma nova forma de compreensão de mundo, uma nova visão de realidade, uma nova atitude diante das coisas. Quando isso acontece, a gente diz que valeu o desenvolvimento. Então, no meu desenvolvimento profissional, eu considero que tiveram alguns processos que foram muito importantes para o meu desenvolvimento profissional, por exemplo, meu mestrado foi importante porque eu tive que me aprofundar no estudo de uma teoria que eu conhecia muito superficialmente. (Fez-se Mar, Entrevista 4, 2020).

[...]o desenvolvimento profissional docente diz respeito ao processo de profissionalização do professor viabilizado nos cursos de formação em carreira representando mudanças na formação, quanto ao conhecimento que deve ter sobre os saberes essenciais no desempenho de atividades docentes. Na universidade como professora, fiz o curso de mestrado e doutorado, que muito tem contribuído na minha atividade profissional. Como professora, participei de vários eventos científicos, como palestrante, organizadora de livros, conferencista de mesa redonda. Escrevi vários artigos científicos, publiquei dois livros, organizei cursos de extensão, participação em bancas de mestrado e doutorado, orientação de TCC. Todas essas atividades são ressignificadas no contínuo das minhas atividades como professora e tem contribuído muito o desenvolvimento da minha prática docente (O Vencedor, Entrevista 5, 2020).

A Primeira coisa, assim, que eu penso em Desenvolvimento Profissional é pensar a docência como profissão. [...] uma das características da profissão é fazer o seu reconhecimento, enquanto lugar histórico, é lógico que faz parte do nosso desenvolvimento profissional perceber a profissão dentro da sua historicidade, ou seja, suas mudanças temporais, das suas novas exigências, dos seus novos repertórios. A segunda questão que faz parte dessa lógica profissional, é saber que o nosso trabalho, é um trabalho organizado. Não é um trabalho feito por amadores, é um trabalho de natureza profissional, ou seja, algo qualificado. Então, se eu entendo por isso, eu vou entender por desenvolvimento profissional um outro eixo também que é o eixo do aperfeiçoamento, do melhoramento, da ressignificação do nosso ofício, das organizações que compõem o nosso trabalho, trabalho docente. Então, por desenvolvimento profissional entendo isso, é esse acompanhamento da historicidade profissional, ou seja, estar em sintonia com o tempo presente, com essas demandas do tempo presente e também compreendendo essa necessidade de mudanças, essa necessidade de apropriar-se da realização do trabalho. Compreender que a nossa profissão tem uma organização, tem um tempo. (Último Romance, Entrevista 6, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Anna Júlia afirma o desenvolvimento profissional como uma mudança em sua atuação docente proporcionada pelos conhecimentos teóricos e práticos que, através de reflexões

sobre sua atuação profissional, proporciona mudanças em sua prática. A esse respeito, Schön (2000), afirma, ao apresenta o conceito de profissional reflexivo, que para o desenvolvimento de uma boa prática, a reflexão é indispensável, uma vez que através dela se constroem conhecimentos que auxiliam na compreensão e na busca de soluções dos problemas da profissão. Portanto, uma vez que a reflexão contribui para o melhoramento da prática docente, favorece o Desenvolvimento Profissional.

Descoberta coloca que o processo de desenvolvimento profissional pode ser concretizado pela academia, pelas próprias vivências da docência ou mesmo na busca individual de cada professor. No entanto, nessa perspectiva, deve-se considerar que “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador da sua própria prática” (PIMENTA, 2002, p.43). Por outro lado, é necessário observar que a reflexão individual nem sempre propicia a confrontação do pensamento e da prática (DAY, 2001), o que não favorece o processo de mudança da prática docente. Assim, como o professor afirma diferente

Dois Barcos entende que o desenvolvimento profissional docente se relaciona ao aperfeiçoamento da prática docente, ou seja, sua resposta parece limitar um pouco o conceito de DPD, pois esse deve ter “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (GARCÍA, 1999, p.137).

Fez-se Mar compreende o desenvolvimento profissional como algo que possibilita mudança, ela chegou a afirmar em sua entrevista que “A formação continuada só promove desenvolvimento profissional se ela favorecer o surgimento de algo novo, radicalmente diferente do que era. Sem o novo, não há desenvolvimento profissional.”. Vemos que, não adianta buscar uma especialização ou curso de mestrado, se o profissional docente não relacionar isso a realidade escolar para proporcionar mudanças em sua postura e prática docente. Corroborando com Day (2001) DPD quando afirma que DPD é o processo no qual os professores “[...]reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino[...]”. Assim, observamos que um curso ou leitura não necessariamente pactua para o DPD, isso ocorre quando, a partir dele, há alteração no pensamento e postura do docente. Acreditamos que essa mudança só ocorre através da reflexão docente.

O Vencedor coloca a profissionalização do professor como principal fator do desenvolvimento profissional docente e que esse processo é possibilitado através cursos que propiciaram mudanças na compreensão dos saberes que são necessários a prática docente. Quanto aos cursos que viabilizaram seu DPD e de sua prática docente, a professora afirmou que o mestrado e o doutorado contribuíram muito para sua atividade profissional, além de atividades de pesquisa, como participações e apresentações em eventos científicos, orientações de TCCs e participações em bancas de mestrado e doutorado. Observamos que O Vencedor pensa o DPD na perspectiva de Imbernón (2006), por entender que toda interação sistemática, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

Último Romance coloca duas questões como centrais para de pensar o desenvolvimento profissional perceber a profissão dentro de sua historicidade e pensar a docência como profissão. No que se refere a profissionalização, para deixar a ideia de amadorismo do professor universitário, Cunha (2007, p.22) destaca que “[...] à docência como atividade profissional exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada”.

Assim, professor de Didática Geral e Didáticas Específicas deve compreender seu valor dentro do contexto social e educativo para, a partir das transformações sociais, buscar voluntariamente novos saberes para o melhor desenvolvimento de sua prática. Dessa forma, concordamos com o pensamento da professora, pois o professor deve buscar compreender como se desenvolve sua prática, pois isso auxilia na compreensão dele sobre sua profissão dentro de um contexto que contribui para os avanços e retrocessos de seu DPD.

Os conceitos de Desenvolvimento Profissional dos professores de Didática Geral e Didática Específicas relacionam-se com a visão de autores como Day (2001), García (1999), Imbernón (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) sobre esse tema. Nas narrativas dos professores o DPD se configura como um processo que pode que envolve questões além da formação acadêmica, não se eximindo sua importância, que podem ocorrer individual ou coletivamente, que buscam a melhoria da prática docente dentro de um contexto histórico.

Ao observamos as narrativas dos professores *Anna Júlia*, *Descoberta*, *Fez-se Mar* e *O Vencedor*, percebemos que eles utilizam a palavra “processo” para definir Desenvolvimento Profissional, demonstrando que os docentes não veem DPD como algo acabado, mas como uma ação contínua e prolongada que envolve. Apontam a importância da teoria para esse processo que ao ser associado as vivências propicia mudança na prática docente e, consequentemente, na realidade educativa.

Descoberta relata que o DPD pode ocorrer de forma autônoma, mediado pela academia ou mesmo nas vivências como docente. *O Vencedor* aponta, ainda, a relevância da pesquisa para a ressignificação de sua prática fruto de seu desenvolvimento profissional. Dois Barcos colocam como DPD aperfeiçoamento da prática docente, ou seja, esse processo relaciona-se diretamente com a melhoria da ação docente através de um processo de ensino-aprendizagem que contribua significativamente para todos, docente e discente, os envolvidos.

Observamos que os docentes colaboradores dessa pesquisa refletem sobre sua prática docente constantemente, pois eles apontam, direta ou indiretamente, que o Desenvolvimento Profissional favorece a mudança, seja de uma “visão de mundo” para *Fez-se Mar*, seja através dos artigos e livros publicados por *O Vencedor*, ou ainda na compreensão de a docência “não é um trabalho feito por amadores” de *Último Romance*. A esse respeito García (1999) que destaca o desenvolvimento profissional como um processo que facilita, individualmente ou em o grupo de trabalho, a reflexão dos professores no que se refere a sua prática,

Quanto as narrativas de *Último Romance* e *O Vencedor* encontramos elementos que colocam o processo de desenvolvimento profissional relacionado com a profissionalização do professor. Assim, um professor não se desenvolveria profissionalmente, se não buscasse novos conhecimentos e especializações e não entendesse o contexto histórico de constituição de sua profissão, ou seja, o professor deve buscar a profissionalização compreender sua importância social e buscar novos saberes que acompanhem as demandas da sociedade no que se refere a educação, ressignificando sua prática quando necessário.

Podemos, observar essas “mudanças temporais” colocar por *Último Romance* ao observamos o tempo presente, pois o mundo passa por uma pandemia na qual as pessoas encontram-se isoladas e vemos o papel de destaque do professor que deve se reinventar para atender a demanda por aulas virtuais, videoconferências e outros meios de acompanhar os alunos à distância. Nesse sentido Cunha (2001, p. 80) adverte que o docente do Ensino

Superior, ao assumir a tarefa de desenvolver o processo de ensino aprendizagem, “enfrentará dificuldades para desenvolver sua profissão que exige o domínio de diferentes saberes que na sua formação não se fizeram presentes”. A autora enfatiza que apenas a formação dará suporte para o desenvolvimento da prática docente, portanto, cabe ao docente refletir sobre as necessidades demandadas pelo contexto educativo e social na busca pelo aperfeiçoamento de sua prática docente.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011) e Garcia (1999) mostram o desenvolvimento profissional como um processo que envolve diversos elementos que se complementam e proporcionam a transformação da ação docente. O autor enfatiza a importância das condições de trabalho, movimentos sociais, legislação trabalhista, salários, relação com colegas e com alunos como indispensáveis na condição do DPD. Esses fatores podem ser motivantes ou alienantes ao compromisso profissional.

Como os colaboradores, corroboram com o exposto no PPC de Pedagogia que afirma a necessidade da compreensão da docência “como atividade pedagógica, intencional e metódica, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos” (BRASIL, 2018, p.36) para a formação do pedagogo conforme as exigências sociais, históricas e culturais impostas pela realidade, demonstraram entender que, para a que a formação do pedagogo atinja os objetivos do PPC, eles mesmos devem estar em constante processo de melhoria da atividade docente.

Observamos que os professores de Didática compreendem o Desenvolvimento Profissional Docente como um processo, ou seja, não é algo pronto e estático. A compreensão da profissionalização ou não da profissão docente relacionada ao contexto contribuem para um efetivo desenvolvimento profissional de Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, pois são buscados novos saberes para resolver situações que se colocam no seu ambiente de trabalho.

4.2 Os Saberes construídos no Desenvolvimento Profissional Docente

Os professores possuem saberes que são mobilizados de acordo com as especificidades das situações colocadas por seu cotidiano profissional. Gauthier (2013), caracteriza esses saberes como sociais, plurais e baseados na prática, pois são construídos no

decorrer de suas atividades. Corroborando com Tardif (2014) quando afirma que os saberes como plurais, sociais, originam-se de fontes diversas, além de ser necessária a relação entre os saberes e contexto do trabalho.

As pesquisas relativas aos saberes docentes e à prática docente apresentando-se como um importante subsídio no campo do desenvolvimento profissional docente, pois para o exercício de toda profissão são necessários um conjunto de saberes formalizados que, ao serem pensados, ressignificam a atuação docente, consequentemente, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional do professor.

São os saberes que capacitam o profissional na identificação e resolução de situações complexas que emergem de sua prática docente. Dessa forma, o Professor de Didática Geral e Didáticas Específicas precisa de um conjunto de saberes para o exercício de sua atividade docente, no entanto, não parece existir uma formação acadêmica específica para a formação desses saberes

Nesse sentido, a segunda categoria está subdividida em duas subcategorias. A primeira que apresenta as tipologias dos saberes docentes, apontando quais os saberes são fundamentais para os professores de Didática. A segunda subcategoria intitulada Mobilização de saberes didáticos para a ressignificação da prática docente, que apresenta como os saberes que foram construídos ao longo da trajetória dos docentes narradores influenciaram e influenciam sua ação docente.

4.2.1 Tipologias dos saberes da docência

Os saberes da docência, bases do cotidiano do trabalho dos Professores de Didática são originários de diferentes matrizes, sendo que alguns são produzidos na sua prática docente, ou seja, são produzidos pessoalmente por eles no exercício de sua profissão, outros já ultrapassam sua ação docente e são originários em ambientes externos ao seu trabalho e possuem, portanto, a participação de outras pessoas, podendo ser provenientes do ambiente familiar e anteceder e/ou ocorrer simultaneamente com a atividade docente, como experiências escolares como aluno, na formação inicial, na formação continuada e no compartilhamento com os pares no ambiente de trabalho. Dessa forma, os saberes dos professores podem ser considerados plurais, compósitos e heterogêneos, pois, no exercício da

atividade docente, os saberes não são limitados a conteúdos disciplinares, mas são saberes que se originam de diferentes fontes (TARDIF, 2014).

Assim, para a execução de sua prática docente no Ensino Superior, o Professor de Didática Geral e/ou Específica movimenta os saberes provenientes de sua formação enquanto docente, relacionando com sua história de vida pessoal e profissional, assim como as reflexões sobre sua prática e a resignificação de saberes, pois, como o exposto pelos nossos colaboradores, é necessário ser professor e não apenas estar como professor. Esse estado ocorre, durante a trajetória docente, por meio da busca por novos saberes que ocorrem através das experiências profissionais relacionadas a busca por novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de compreendermos como os saberes dos Professores de Didática que são, para eles, essenciais no desenvolvimento de sua prática docente enquanto professores que atuam no Ensino Superior. Através das narrativas produzidas nas Entrevistas Narrativas e nos Memoriais de Formação, foi possibilitada a elaboração dessa subcategoria que buscou identificar os saberes construídos pelos Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas no processo de desenvolvimento profissional. Assim, sobre esse tema nossos colaboradores externaram:

Quanto aos saberes docentes, identifico-os como os conhecimentos teóricos, científicos, que caracterizam cada área de conhecimento, mais os conhecimentos pedagógicos que congregam a compreensão do processo educativo, a didática, o desenvolvimento de metodologia, a compreensão acerca do ser humano; e também a experiência, a prática docente que no decorrer da atuação profissional tende a ser aperfeiçoada. Juntos, esses conhecimentos permitem ao professor formar sua identidade enquanto docente.” (Anna Júlia, Memorial 1, 2020).

Parafraseando Gauthier et al. (1998), além de saber o conteúdo, são necessários outros elementos, como por exemplo, ter talento, ter experiência, ter bom senso, ter intuição. Reduzir o saber do professor apenas ao conhecimento do conteúdo, na verdade significa negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra, o saber do magister não se resume apenas ao conhecimento da matéria. [...] Não posso negar que essa formação continuada foi ótima para enriquecer meus saberes/conhecimentos conteudistas em Matemática, no entanto, por outro lado, pouco contribuiu para a minha prática docente na condição de professor de Matemática de ensino fundamental (5ª a 8ª série) e ensino médio. (Prof. Descoberta, Memorial 2, 2020).

Os saberes são os saberes da disciplina específica. No caso da Geografia, são metodologia da Geografia. Os saberes da didática, né? Passo a passo. Não é nem da Didática, é da Pedagogia. Os saberes, aí o que é importante também na disciplina de estágio, o saber da prática. Que a gente tem a concepção, de modo geral, a gente, o mundo tem a concepção que o estágio é a etapa final das coisas, que a gente vai aplicar o que aprendeu antes [...] o estágio é mais uma etapa de aprendizagem.[...] a gente imagina que, na formação, essas disciplinas (de Didática) vão municiar e no estágio a gente aplica. As disciplinas não deveriam ser tão teóricas, elas deveriam ser mais práticas. Não existe teoria e prática, prática e teoria, assim separado, é como ensino e aprendizagem. [...] (Prof. Dois Barcos, Entrevista 3, 2020).

[...]considero que inicialmente o professor precisa mobilizar os saberes disciplinares (relativos ao domínio dos conteúdos das disciplinas que ele ministra) e os sabres pedagógicos (relativos à escolha no campo didático) [...] (Prof. Fez-se Mar, Memorial 4, 2020).

Os saberes da experiência, os saberes pedagógicos, os saberes sociais, os saberes afetivos. Muito importante. Os saberes da docência. Eu acho que a primeira coisa que foram os saberes atitudinais, conceituais, né? Que também envolve a questão da didática, mas o saberes, os saberes escolares esses saberes, você tem que ter o saber do conhecimento porque se você não tiver o saber do conhecimento que vai te dar suporte pra sua própria experiência, que é o saber experiencial e os saberes pedagógicos, né? E esses saberes pedagógicos, eles são muito importantes dentro desse processo do professor que vai ensinar [...]. Eu, fui construindo (os saberes) dentro do próprio processo de formação e dentro da própria questão da experiência, mas, tem que ter o saber do conhecimento. Se você não tiver o saber do conhecimento, você não consegue é modificar nenhuma prática com outro saber. Ele é de suma importância, o saber do conhecimento. (Profa. O Vencedor, Entrevista 5, 2020.)

Para mim, os dois maiores diálogos dessa dimensão dos saberes, elas transitam entre o saber e o saber fazer. O saber é essa constituição autoral mesmo, de como a gente atravessa as questões do conhecimento da docência e também de como a gente vai se democratizando dentro desse saber. Se democratizando em que sentido: deixar essa escola habitar em nós e a gente habitando nessa escola também. Então, são esses dois eixos: o saber que é essa apropriação e o saber fazer são as apropriações de impacto. (Profa., Último Romance, Entrevista 6, 2020).

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A professora *Anna Júlia* relata que os saberes podem ser teóricos ou científicos, pedagógicos, além de colocar a própria experiência como um saber docente. Ela aponta que esse saber proveniente da teoria está relacionado a cada área de conhecimento e que o saber pedagógico é aquele que se relaciona a compreensão do ser humano, do processo educativo, ou seja, a própria didática. A docente esclarece que a experiência é responsável pelo aperfeiçoamento da prática docente. Finalmente, *Anna Júlia* exalta que não é um único saber que forma um professor, mas que o conjunto de saberes que permeiam a profissão.

Deste modo, o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas necessitam em sua profissão de um conjunto de saberes que se articulam no exercício de sua atividade docente. A esse respeito, Pimenta (2012) afirma a necessidade do saber pedagógico e não somente dos saberes da experiência e dos conhecimentos específicos, pois esses saberes, ao se mobilizarem desde os desafios que se apresentam no cotidiano contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica, quando correlacionados com os saberes teóricos.

De encontro com esse pensamento temos o colaborador *Descoberta* que, chega a parafrasear Gauthier, afirmando a necessidade de diversos saberes além do saber do conteúdo, apontando a experiência, assim como outros elementos necessários ao exercício da docência, tais como: talento, bom senso e intuição. O docente mostra, portanto que os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, a

medida que não os toma como exclusivos, o que seria "contribuir para manter o ensino na ignorância" (Gauthier, 2013, p. 25), reforçando a ideia de que a docência é um "ofício sem saberes.

Assim, o professor diz que reduzir o saber docente apenas ao conteúdo é negar a reflexão mais profunda sobre os saberes e o próprio ofício do professor. Ainda na narrativa do professor *Descoberta*, fica claro que o saber do conteúdo não é o único necessário ao exercício da docência, pois ele enaltece o conteúdo aprendido durante um curso de especialização em Matemática Pura, mas afirma que o referido curso não proporcionou mudança em sua prática docente, ou seja, ele permaneceu inerte a realidade escolar, como o relatado na sequência "Na verdade, este curso me distanciou ainda mais da realidade escolar e dos problemas que enfrento no dia a dia com meus alunos." (Prof. *Descoberta*, Memorial 2, 2020).

Nessa perspectiva, observamos a importância dos saberes experienciais que, para Tardif (2014) são um conjunto de saberes necessários e adquiridos que são provenientes do exercício da atividade docente e não de instituições formadoras, constituindo-se na cultura da ação docente. Assim, observamos a necessidade do professor de Didática Geral e Didáticas Específicas compreender o conjunto de saberes que contribuem para a modificação de sua prática, pois como o autor coloca existem saberes que se integram a própria prática.

O professor *Dois Barcos* também revela que os saberes do conteúdo são necessários, mas só são validados na prática, ele cita o estágio como um momento crucial na formação do professor, pois é o momento no qual este pode aplicar aquilo que é discutido durante a disciplina de Didática, no caso dele, Didática da Geografia.

Assim, observamos que desde a formação inicial, existe a necessidade da articulação entre a teoria e a prática (PIMENTA, 2001), objetivando que o ensino nas universidades seja enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, portanto contextualizado, assim como a prática escolar seja fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um sólido referencial teórico e não apenas fruto de reprodução ou repetição de ações. Portanto, o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas deve perceber que um único saber não é responsável pela prática docente que contribui para uma aprendizagem significativa, pois, até o próprio professor precisou desse momento de "validação dos saberes teóricos" no exercício de sua prática.

Fez-se Mar considera que para o exercício da atividade docente, o professor precisa mobilizar os saberes disciplinares, que corresponde aos conteúdos das disciplinas que ministra e os saberes pedagógicos, ou seja do campo pedagógico. Para Gauthier et al. (2013) os saberes disciplinares são aqueles que não são produzidos pelos professores, mas por pesquisadores e cientistas e não pelo professor, enquanto o saber da tradição pedagógica, relacionado aos aspectos didáticos, refere-se as concepções de ordem metodológica do saber dar aula. Assim, observamos que a conexão entre esses saberes 'pode ser considerada o princípio básico da prática docente.

A professora *O Vencedor* apresenta uma diversidade de saberes necessários ao exercício da docência, sendo eles: da experiência, pedagógicos, sociais, afetivos e do conhecimento. A docente afirma que saber do conhecimento é que dá suporte para a própria experiência. A esse respeito Saviani (1996) destaca a grande relevância dos saberes específicos na atuação do profissional, sendo necessários por se relacionarem às disciplinas escolares que integram o currículo das instituições e que serão ministrados pelos professores, portanto sendo imprescindível para a ação docente.

Último Romance destaca como saberes o diálogo entre o “saber” e o “saber fazer”, definindo o primeiro uma espécie de apropriação do contexto educativo e consequentemente a posição do professor nesse processo e o segundo relaciona-se com a prática, pois seria um confronto mais direto com a realidade educativa.

Nas narrativas de nossos colaboradores observamos traços de similaridades quanto ao reconhecimento da importância do saber experiencial, assim como os saberes do conteúdo. A ligação entre esses saberes contribui para construção de saberes necessário a prática pedagógica do Professor de Didática Geral e Didáticas Específicas. Os saberes do conteúdo que Saviani (1996) chama de saberes específicos correspondem aos conteúdos que integram os currículos escolares que são construídos socialmente em forma de disciplinas e devem integrar o processo formativo de todo professor.

Os saberes experienciais são constituintes da ação docente, originam-se no cotidiano através das interações com seus pares, direcionando para a resolução de conflitos e situações concretas no âmbito escolar. (TARDIF, 2014). Assim, os professores de Didática colocaram a articulação entre os saberes do conteúdo e o saber da experiência, desde que permeados pelo

saber pedagógico, muitas vezes, oriundo do próprio saber da experiência, pois alguns processos formativos deixam esse saber a margem.

Vale ressaltar que foi colocado pela professora Último Romance a questão da profissionalização da profissão docente, pois, uma vez que se conhece o contexto da profissão e compreende que ela necessita de diferentes saberes, diferenciando-a da ideia de uma profissão sem saberes, o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas busca novos saberes visando a melhoria de sua prática, contribuindo para seu Desenvolvimento Profissional.

Observamos, nas narrativas que nossos colaboradores, a compreensão de que para o exercício da docência são necessários diversos saberes que devem ser construídos no decorrer de seu processo de desenvolvimento profissional e são essenciais para que sua prática docente corrobore para a aprendizagem significativa do alunado. Portanto, compreendemos que o professor passa constante por um processo de aprendizagem, seja no que se refere a conteúdos, a prática, a relação com seus alunos, entre outros que visa contribuir para o processo educativo. Assim, pensamos como Saviani (1996), quando afirma é preciso que todo educador domine os saberes relacionados ao processo educativo por eles serem essenciais e contribuírem para a construção da identidade profissional docente e para a prática docente.

4.2.2 Mobilização de saberes didáticos para a ressignificação da prática docente

Na prática docente, manifestam-se acontecimentos inesperados que exigem do Professor de Didática Geral e Didáticas Específicas uma progressiva construção de saberes que possibilitem uma atuação docente consciente e transformadora, pois esses docentes trabalham diretamente na formação de novos professores. Compreendemos que o professor não detém todo o conhecimento, pois este conhecimento concluído inexistente diante da dinâmica e constantes transformações sociais, portanto, durante toda a vida profissional do professor é necessário que ele construa e reconstrua seu repertório de saberes.

Nesse sentido, entendemos que a construção dos saberes dos professores de Didática origina-se de diversos diálogos que ocorrem durante sua trajetória profissional, nas quais destacamos, a formação inicial e continuada, a pesquisa, o compartilhamento com os pares, a experiência e a reflexão sobre sua prática. Deste modo, exploramos essa subcategoria, por

meio dos seguintes dados produzidos nas Entrevistas Narrativas e nos Memoriais de Formação, compreendemos o que nossos colaboradores comunicaram sobre a mobilização dos saberes no processo de ressignificação de sua prática docente. Observemos as narrativas a seguir:

Estes saberes têm sido mobilizados constantemente desde minha formação inicial. À medida que o tempo passar eles veem sendo potencializados através da pesquisa constante, leituras, vivências, experiências bem-sucedidas ou não é a mudança realizada por meio da reflexão constante da prática (Profa. Anna Júlia, Memorial 1, 2020).

Toda essa trajetória (contada pelo professor durante a entrevista) ela contribui de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional. Hoje, eu sou o professor Descoberta, sou professor de Matemática, sou pedagogo, sou mestre em Educação, doutor em Educação e, se eu cheguei até aqui hoje, isso foi graças ao desenvolvimento profissional. Eu sou professor de profissão, sou professor de profissão. Não sou professor que pegou lá o diploma e acha que ter o diploma é o suficiente para ser professor. Eu estou sempre buscando aprofundar meus estudos, rever minha prática, mobilizando novos saberes e isso, consequentemente, vem ressignificando a minha prática como professor, não só como professor de Didática, como professor. Não só como professor de Matemática, eu falo como professor. porque o pedagogo está lá atuando em várias áreas, né? Não é só na Matemática. Eu tenho experiência, hoje, com outras disciplinas da Pedagogia, Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, Metodologia das Ciências da Natureza, Pesquisa, os estágios. (Prof. Descoberta, EN, 2020)

Na universidade, principalmente, os dois primeiros do conteúdo específico e da dimensão pedagógica. E o da prática é na prática. [...] Em tese, o da dimensão pedagógica e o da disciplina específica. Em tese, você sai sabendo, você não saiu, mas, em tese, você sai sabendo. O da prática nem em tese você sai sabendo por que você não tem a prática. Você só vai ter quando você tiver a prática. Então, principalmente, o saber da prática, ele ressignifica muito porque, às vezes, alunos daqui, em geral, “ah a universidade não me preparou para a escola”. Eu acho que universidade nenhuma prepara para a escola porque quem prepara a pessoa para a escola é a escola. É na escola que você aprende porque as possibilidades são, literalmente, infinitas de coisas que podem acontecer na sala de aula e você só vai saber lidar, quando você lidar com a coisa. Não tem como você prever muita coisa. Todo dia, toda semana acho que acontece uma coisa assim que você nunca ouviu falar e acontece [...]. Então, todo dia assim acontece uma coisa que você não imagina, uma resposta, uma reação de um aluno que você não previa e acontece. Então, é ali que você vai e conforme você vai tendo mais experiência, você vai tendo mais cicatrizes para lidar com novas experiências. Por mais que seja diferente, mas às vezes, você viveu algo semelhante antes, forma de tratar. Enfim, né? Tanto no ensino básico como no superior também, né? Esse exemplo, de como eu mudei a prática da aula de didática, de metodologia é um exemplo, né? Conforme, eu dei as duas aulas que eu vi que não renderam muito, eu tentei mudar para dar uma sacudida, né? (Prof. Dois Barcos, EN 3, 2020).

[...] Por outro lado, o domínio teórico não garante que esse professor consiga alcançar os objetivos pré-estabelecidos. A consecução dos objetivos é resultado da relação dialética entre todos os elementos que concretizam o processo pedagógico: objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação. Sem esse conhecimento, sem o domínio desse saber, o professor corre o risco de atuar de forma improvisada. E o improvisado é o que de pior pode acontecer na sala de aula. (Profa. Fez-se Mar, Memorial 4, 2020).

O saber da experiência conta muito, né? Mas, o fundamental também é o conteúdo. O saber docente, os saberes disciplinares, os saberes para, mas todos esses saberes, eles são importantes. Eu acho que eles são um conjunto. Então, isso, de certa forma, vai te garantir que você pense essa prática para que você possa ressignificar de uma forma diferente, mas para isso, não é ressignificar por ressignificar, você tem que querer. Tem que ter consciência de quando a sua prática pedagógica não foi legal. (Profa. O Vencedor, Entrevista, 2020).

Pude perceber que a validade dos saberes constituídos pela prática associados a uma cuidadosa e constante atualização de conceitos e reflexões sobre a prática pedagógica fazem um diferencial notório na constituição professoral (Último Romance, Memorial 6, 2020).

Anna Júlia afirma que os saberes começaram a se mobilizados desde sua formação inicial e que passaram a ser potencializados, ou seja, melhorados através busca que faz propositalmente, através de pesquisas e leituras, ou não, através de vivências e experiências sejam bem-sucedidas ou não, pois a mudança ocorre através da reflexão feita sobre sua prática. Observando assim que sua atuação está num constate ciclo de aprendizagem e reflexão para que sejam feitas as modificações necessárias em sua prática para uma melhor aprendizagem significativa de todos os envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, observamos aspectos dos estudos de Schön (2000) na narrativa de *Anna Júlia*, pois o autor, além de apresentar o conteiro de profissional reflexivo, afirma que a reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma boa prática, pois é por meio dela que é possibilitada a compreensão e a buscada resolução dos problemas da profissão, sendo assim a reflexão é responsável pela construção de conhecimentos para o melhoramento da prática docente.

O professor *Descoberta* coloca toda sua trajetória contribui para o seu processo de desenvolvimento profissional, ele afirma que não é apenas um título que o coloca na posição de educador, mas sua busca contínua por novos saberes e o fato de estar sempre pensando sua prática que é sempre ressignificada nesse processo permanente de busca por saberes e reflexão sobre a prática docente. Assim, observamos que o professor “valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais. Isso exige um trabalho sobre sua própria relação com o saber.” (PERRENOUD, 2008, p. 25), portanto, é um sujeito autônomo e apto ao exercício de sua profissão, pois reconhece a necessidade de aprendizagem constante para construção de uma sociedade democrática.

Dois Barcos, remete a sua formação inicial, quando narra que os saberes específicos e os saberes pedagógicos foram mobilizados na universidade. No entanto, exalta o saber da prática, pois esse não há possibilidade de se aprender longe da sala de aula, no convívio com os alunos e com as situações que são colocadas cotidianamente. O professor chega a afirmar, que a escola que prepara o professor e não a universidade, mas discordamos, discordamos dessa afirmação por considerarmos que o processo encontra-se num processo de constante

aprendizagem, então não seriam apenas aspectos da prática, mas sim esses municiados de saberes teóricos que possibilitariam o desenvolvimento e aprimoramento da prática docente.

Ressaltamos que os saberes docentes não se formam apenas na prática, pois eles se nutrem das teorias da educação. Assim, constatamos a importância da teoria, pois nossa tomada de decisões dentro de um determinado contexto educativo é proveniente da apropriação ou não das teorias que permeiam a educação. Como nos apresenta Behrens (2010), ao falar dos paradigmas conservadores e inovadores, no qual, no primeiro, a prática docente fragmentada e busca a reprodução de conhecimentos, enquanto o segundo é centrado na produção de conhecimentos. Portanto, a interação entre saberes colabora para o desenvolvimento de uma prática docente autônoma e emancipatória.

A professora *Fez-se Mar* acredita que a mobilização dos saberes disciplinares e pedagógicos são essenciais para o processo de ensino, acreditamos como ela que a relação dialética entre os saberes que concretiza o processo pedagógico. No entanto, a professora aponta para a necessidade do saber do conteúdo para que o docente não atue de forma improvisada. Para ela “o imprevisto é o que de pior pode acontecer na sala de aula”. Discordamos desse pensamento da professora, pois o imprevisto também pode ser benéfico desde que não se improvise no conteúdo, mas em práticas inovadoras que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem, pois, assim como Almeida (2015, p. 1006) vemos “a educação como um processo dinâmico e inacabado de autoconstrução e autoformação”. Logo, o professor de Didática deve se reinventar diante das transformações educativas e muitas vezes se utilizar do imprevisto, não um imprevisto sem uma base teórica, mas um imprevisto fruto dos saberes acumulados durante sua trajetória profissional.

O Vencedor conta que o conjunto de saberes garantem que o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas pense sobre sua prática e com efeito ressignificá-la. No entanto, esse processo não acontece automaticamente, pois o docente tem que querer essa mudança e compreender quando sua prática pedagógica não foi adequada para o contexto. Dessa forma, observamos que, através da reflexão, ao professor de Didática é possibilitado um maior conhecimento de si e a conscientização acerca do que é necessário buscar para a melhoria de sua prática docente.

Último Romance também aponta a reflexão como agente importante de sua constituição como professora, pois afirma a validação dos saberes no exercício de sua prática

docente. A professora demonstra que a constante atualização de conceitos e as reflexões são buscados por ela constantemente. Assim, consideramos que o verdadeiro sentido da profissão é dado pelo professor reflexivo, pois ele reconhece sua identidade profissional e pessoal, não se vendo apenas como técnico ou objeto de estudo. (NÓVOA, 2002), ou seja, o professor de Didática deve ser um professor reflexivo, pois é necessário que na busca pela melhoria de sua prática o docente compreenda a importância de sua função no contexto acadêmico de formação de professores e social de sua profissão.

Ao observarmos as narrativas dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, encontramos uma constante mobilização dos saberes adquiridos no decorrer de suas trajetórias profissionais, pois “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional”(TARDIF, 2014, p.11). Dessa forma, os docentes compreendem a docência como profissão que precisa de saberes para o exercício de sua prática, assim como a importância social do papel do professor, através da reflexão constante, busca mobilizar seus saberes, resignificando-os para a mudança de sua prática, para que esta acompanhe as demandas formativas da universidade.

4.3 Construção de saberes que contribuem para a resignificação da prática docente de professores de Didática da UFPI

O trabalho dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas tem como base diferentes saberes que se originam nas mais variadas fontes, durante toda sua trajetória profissional, sendo alguns produzidos pelo próprio professor e outros externos a ação docente, pois são procedentes de ambientes fora do trabalho ou anteriores a carreira docente, ou seja, originam-se nas vivências com a família, com a escola ainda como alunos, com a universidade na formação inicial ou, ainda, cursos de formação e relação com os pares no ambiente de trabalho. (TARDIF, 2014).

Assim, o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas precisa ter consciência da responsabilidade ética, política e profissional, além na necessidade de preparação, capacitação e formação, antes mesmo de iniciar sua atividade docente, que sua profissão exige (FREIRE, 2001). Assim, diante das constantes transformações sociais e educacionais e da

complexidade do trabalho docente, é fundamental este profissional procure se desenvolver profissionalmente, e, desse modo, consiga soluções para os dilemas que surgem no cotidiano educacional buscando constantemente a aprendizagem significativa do alunato.

Nesta perspectiva, a análise desta categoria “Construção de saberes que contribuem para a ressignificação da prática docente de professores de Didática da UFPI” foi realizada a partir das narrativas produzidas nas Entrevistas Narrativas e nos Memoriais de Formação, na busca por essa temática, elaboramos duas subcategorias intituladas: Experiências didáticas vividas pelos professores na docência do Ensino Superior e Aspectos da Prática Pedagógica que permitem a compreensão e transformação do ensino da Didática.

4.3.1 Experiências didáticas vividas pelos professores na docência do Ensino Superior

As experiências são muito importantes no desenvolvimento profissional de qualquer profissão, pois só a teoria não pode dizer que um profissional está pronto para atuar em qualquer atividade. Na docência que é uma profissão que exige responsabilidade ética, política e profissional, o professor deve estar sempre se preparando e buscando novos saberes., devendo observar que “sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática”. (FREIRE, 2001, p.260).

Assim, observamos a importância de uma reflexão crítica sobre a prática e compreendemos que ela não pode ser feita isolada da teoria, ou seja, essa experiência não anula os conhecimentos teóricos da profissão e vice-versa, mas um conhecimento complementa o outro em toda a trajetória docente, pois os professores de Didática, por se encontrarem diante de uma disciplina atual e importante para a formação profissional de muitos outros profissionais, devem estar sempre em constate atualização de seus saberes que são oriundos de diferentes fontes, incluindo-se das experiências didáticas. (TARDIF, 2014).

Dessa forma, observemos algumas narrativas de nossos colaboradores sobre experiências exitosas ou não que contribuíram para sua formação enquanto professor de Didática Geral e Didáticas Específicas.

Dentre os momentos marcantes da minha prática docente pontuo cada final de período, de semestre ou ano letivo no qual costumo fazer uma avaliação coletiva junto com os alunos e na grande maioria o feedback tem sido positivo; as aulas interativas no qual é possível trocar ideias, experiência e vivências; as aulas de campo como momento de prática por meio do qual a interação em espaços fora do campo da sala de aula permite o contato dos alunos com o espaço geográfico de forma concreta. Enfim, as conquistas dos alunos em outros espaços também são marcantes: as formaturas, aprovações em concurso, seletivos e seleções de pós-graduação também são fundamentais para dar ânimo a prática e pela busca de aperfeiçoamento desta. (Anna Júlia, Memorial 1, 2020).

Eu, hoje, sou educador matemático (preocupa-se com o ensino e aprendizagem da Matemática, segundo o próprio professor em outro trecho da entrevista), mas eu iniciei como matemático. A partir do momento que eu busquei o mestrado em Educação. O mestrado em Educação foi o grande responsável, foi o que me levou a ver a Matemática numa perspectiva diferenciada onde eu comecei a entender que a Matemática para ser compreendida, para ser apropriada pelos alunos isso não irá acontecer se ficarmos limitados apenas aquelas fórmulas, aqueles cálculos totalmente distantes da realidade do nosso aluno. Foi aí que comecei a entender o que é a contextualização, o que é problematização, o que é a interdisciplinaridade, questões que os matemáticos não valorizam. (entrevista, 2020). (Prof. Descoberta, Memorial 2, 2020).

Essa galera de Pedagogia, como eu falei no começo, eles têm mais até metodologias, conhecem mais metodologias por conta dos milhões de disciplinas que eles têm sobre isso do que a gente das áreas específicas. Então, algumas atividades dessas que falei foram direcionadas por mim. “[...] Então, em cima disso, eles faziam, usavam as metodologias deles e fizeram muitas que eu não conhecia. Então, eu terminei aprendendo muita coisa Caça ao tesouro, correndo aqui na UFPI, não sei o quê. Então, coisas que eu não fazia, que eu não tinha feito que eles fizeram. Posso até propor para os demais. Nesse sentido, me acrescentou mesmo, aprendi mesmo. (Prof. Dois Barcos, Entrevista 3, 2020).

Se hoje eu consigo ser uma professora de Didática que ultrapassa a perspectiva meramente instrumental do fazer docente é porque eu alcancei um desenvolvimento profissional que antes não tinha alcançado. Eu sempre início minha disciplina perguntando aos alunos o que eles esperam aprender na disciplina de Didática e muitos respondem que esperam aprender sobre métodos e técnicas de ensino. E em seguida eu esclareço para eles que na disciplina eles vão entender que a escolha dos métodos e das técnicas de ensino é uma consequência das concepções de mundo que o professor constrói ao longo do seu processo de formação, portanto, em Didática eles vão aprender que nenhuma escolha no campo pedagógico é neutra, é sempre uma escolha ideológica. Portanto, o que eles vão aprender é sobre a relação entre a realidade que eu vivo como professor e as condições objetivas e subjetivas que determinam minhas escolhas na sala de aula. É assim que eu desenvolvo minha disciplina. (memorial, 2020) (Fez-se Mar, Memorial 4, 2020).

Quando você chega ao final de uma disciplina, por exemplo, você percebe realmente que você cumpriu seu plano, que você mostrou para o aluno que os objetivos foram cumpridos, que você percebeu realmente que o aluno aprendeu, Por exemplo, agora, eu trabalhando com a Metodologia da Educação Infantil nós colocamos um projeto de extensão dentro da disciplina e foi muito gratificante porque os alunos eles compreenderam de fato que eles aprofundaram um tema trabalhando a questão da unidade teoria e prática *in lócus*, em outro local fora da universidade. Então, em uma escola, eles compreenderam todo esse processo de construção, elaboração e resultados e transformaram isso que vai ser transformado em artigos e apresentações dos seminários. Foi marcante porque é gratificante. [...] Foi muito marcante. Tudo que eu faço aqui tem uma coisa que é positiva. Agora mesmo tá sendo muito marcante o trabalho que estou desenvolvendo na residência pedagógica [...]. O Vencedor, Entrevista 5, 2020).

Ao concluir o curso de Pedagogia fiz uma especialização em docência do ensino superior o que permitiu voltar a Universidade Estadual do Piauí¹³ como professora substituta aos vinte e dois anos de idade, mais uma vez imatura só que desta vez no Ensino Superior, porém o desejo de aprender era muito grande e neste espaço eu não tive tanto apoio como na escola de educação básica, as vaidades e os isolamentos pedagógicos no Ensino Superior eram muito mais evidentes e assim fui aprendendo, vendo, lembrando, estudando, socializando e pesquisando de uma forma mais autônoma, o que tem seus prós e contras. (Profa.Último Romance, Memorial 6, 2020).

A professora *Anna Júlia* relata a importância das experiências didáticas para seu desenvolvimento profissional, a professora diz ser marcante o retorno positivo que recebe através de uma avaliação coletiva na qual faz junto a sua turma avaliam como ocorreu a disciplina de Metodologia da Geografia. Esse retorno positivo se deve, segundo ela, as aulas interativas e as aulas de campo, pois é possibilitado a troca de experiências e uma maior interação entre os alunos e ela. Por fim, *Anna Júlia* afirma que as conquistas de seus alunos, seja a própria formatura até aprovações em concursos são grandes motivadores de sua busca por melhoramento de sua prática docente. A professora parece sentir que faz parte da conquista do aluno e, assim, ela estando mais qualificada poderia conduzir mais alunos a novas conquistas. Observamos, como Freitas (2012, p. 385), “o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno”, ou seja, a busca por DPD tem como base a aprendizagem dos alunos que é como uma espécie de medidor.

Dessa forma, observamos que é na experiência didática que a professora busca motivos para seu aperfeiçoamento, para, através da troca de experiência entre seus alunos, conduzir o processo de aprendizagem significativa. Os alunos não são uma tábula rasa, mas chegam a sala de aula, principalmente no Ensino Superior, com uma gama de conhecimentos e vivências, os quais são valorizados no processo de ensino e aprendizagem por *Anna Júlia*. Corroborando com o pensamento de Dewey (1976) quando afirma que se deve basear na experiência para que a educação se realize em seus fins individuais e sociais.

Descoberta afirma ter deixado de ser Matemático para ser um educador matemático quando compreendeu a importância de se considerar a realidade de seus alunos para que ocorresse de fato o processo de ensino e aprendizagem, pois, para ele, só colocar o conteúdo sem contextualizar não seria permitido que ocorresse aprendizagem significativa. A partir dessa compreensão, podemos observar que o professor aprendeu através de suas experiências didáticas sobre a importância de se considerar o aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Descoberta* diz que essa compreensão se deu através do Mestrado em Educação, pois foi quando buscou se desenvolver profissionalmente que encontrou respostas para indagações nas quais se fazia na prática. Assim, observamos que o professor juntou questões de sua prática com novos conhecimentos não antes explorados em sua graduação, como considerar experiências de vida de algum indivíduo para a concretude do processo educativo (DEWEY, 1976).

O professor *Dois Barcos* elogia os pedagogos, incluindo os alunos de pedagogia, por conhecerem metodologias diversificadas fruto de muitas disciplinas voltadas para questões didáticas e pedagógicas diferente do que ocorre na formação de professores de áreas específicas. Então, o professor disse que aprendeu muito com os alunos de Pedagogia, pois passava atividades mais abertas e os deixava livre para a execução da tarefa e se surpreendeu com gama de possibilidades utilizadas pelos alunos, afirmando que algumas das atividades apresentadas por eles são usadas em outros momentos. Dessa forma, vemos que a aprendizagem significativa não acontece somente com os alunos, mas com o próprio professor, pois ele retirou de suas experiências didáticas aprendizagens que ressignifica e introduz em outros momentos de sua prática docente. Demonstrando que ao dar aula no ensino superior também considerou os conhecimentos prévios dos alunos e, inclusive, aprendeu muito com eles. A esse respeito Freire (2011) já afirmava que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”.

A professora *Fez-se Mar* que alcançou um desenvolvimento profissional que antes não havia alcançado, sendo este o responsável por ela ser uma professora de Didática que não se limita ao instrumental do fazer docente. A professora conta como costuma iniciar suas disciplinas de didática e que tenta desmistificar essa questão de que a disciplina ensina métodos e técnicas, mas que ela é responsável por fazer uma relação entre a realidade do professor e as condições que determinam suas escolhas. Assim, vemos que a professora sempre recorre ao mesmo método para iniciar as aulas na disciplina de Didática porque em suas experiências didáticas anteriores observou como os alunos enxergam a Didática e, a partir disso, foi desenvolvendo sua aula na busca de esclarecer qual a real finalidade da Didática para os professores.

Observamos que a professora optou por ministrar a aula de uma determinada forma por refletir sobre sua prática, unindo suas experiências anteriores com turmas de graduação da mesma disciplina com suas concepções de mundo construídas durante toda sua trajetória pessoal e profissional. Corroborando com o pensamento de Freire de que “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra”. Assim, a docente assumi de fato a “politicidade” da educação, quando questiona e reflete sobre como foi modificando sua prática docente, a partir das observações de sua

prática, e do retorno positivo da turma em relação ao prosseguimento de sua atividade docente, aspectos que favorecem para o processo de DPD.

A professora *O Vencedor*, assim como *Anna Júlia*, vê como positivo, ao se fechar um ciclo de aulas, observar que os alunos aprenderam e que os objetivos da disciplina foram cumpridos. A professora diz ser um momento marcante por ser gratificante observar o desenvolvimento intelectual de seus alunos, como os exemplificados por ela. *O Vencedor* relata alguns momentos marcantes de sua trajetória enquanto docente e o quanto o reconhecimento pelo seu trabalho é importante. Assim, constatamos que, quando o professor se sente reconhecido pelo que faz, acaba buscando cada vez mais se desenvolver profissionalmente, pois entende a importância e a valorização da profissão docente, pois “os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido.” (NÓVOA, 2002, p.22). Observamos que reconhecimento social da profissão docente contribui para a reflexão do docente sobre sua prática e seu DPD, pois, a partir do retorno positivo ou não por parte dos discentes, os professores buscam a melhoria de sua prática objetivando a aprendizagem dos alunos.

A professora *Último Romance* relata que o ambiente do ensino Superior não é tão acolhedor como o da escola, pois compara que, após fazer uma especialização em Docência do Ensino Superior, começou a ministrar aulas na Universidade ainda não tão segura por ser algo novo e diferente do que ela já estava habituada, no entanto não recebeu o apoio de outros docentes como aconteceu ao iniciar sua carreira na educação básica. *Último Romance* aponta a vaidade e o isolamento pedagógico como causadores dessa falta de apoio a uma professora iniciante no Ensino Superior.

Dessa forma, a professora buscou de forma mais autônoma aprender o que, para ela, foi positivo e negativo simultaneamente. A professora toca numa questão bem delicada ao mostrar que não há uma inclusão no ambiente acadêmico quando se trata de um professor iniciante, pois se os outros professores não a acolheram, dificilmente, ela poderia compartilhar conhecimentos e aprender com os demais. Assim, observamos que alguns professores apresentam um discurso diferente do que ocorre na realidade, pois a professora estava preparada no que diz respeito a teoria, mas as experiências ainda seriam criadas e suas dúvidas e incertezas não seriam tão fáceis de serem resolvidas, devido a falta de cooperação na academia.

Essa postura de exclusão, no âmbito da aprendizagem docente, destoa do pensamento de Nóvoa (2009), quando a forma que o professor é aquele que possui condições de favorecer a inclusão social através de aprendizagens significativas, para isso se fazem necessários “educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (NÓVOA, 2009, p.21).

Assim, observamos que as experiências anteriores dos professores em outras etapas de ensino favoreceram suas atuações no Ensino Superior. A maioria dos professores afirmaram que não tiveram dificuldade nessa etapa de ensino porque antes tinham passado pela Educação Infantil e Ensino Fundamental. Apenas, Anna Júlia não atuou anteriormente na educação básica. No entanto, as experiências didáticas vividas anteriormente foram transpostas nas experiências didáticas no ensino superior, pois os professores de Didáticas e Didáticas Específicas, através de leituras, convívio com alunos e outros docentes, compreensão da importância social de sua profissão, assim como o reconhecimento dessa, contribuíram para a reflexão constante sobre que sua prática ressignificando seus saberes e colaborando para o processo de DPD.

4.3.2 Aspectos da Prática Pedagógica que permitem a compreensão e transformação do ensino da Didática

Freire (2002) aponta para a necessidade de o educador estar em permanente processo de busca, de desacomodação, de luta pela qualificação da escola pública, assim como, dos serviços por ela prestados. Essa luta deve ser maior em espaços negligenciados pelo poder público, portanto, vemos a importância da universidade na formação de professores, comprometidos com a transformação social, para atuarem diretamente nesse cenário. Portanto, observamos como o trabalho do Professor de Didática Geral e Didáticas Específicas é imprescindível para esse contexto, pois devemos ter consciência acerca do papel político que temos como educadores e do compromisso que temos com a transformação e melhoria da realidade social.

Nessa perspectiva, encontramos nas narrativas de nossos colaboradores elementos de sua prática pedagógica que permitem a compreensão e transformação do ensino da Didática, observando-se a Didática como um elemento fundamental para a formação de novos

professores e deles mesmo enquanto professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, como podemos observar nos trechos:

Por fim, por meio da minha prática busco sempre conciliar minhas necessidades como docente com os anseios dos alunos em aprender. Para mim, minha contribuição que possa promover mudanças na Didática da Geografia está no diálogo constante com os alunos a fim de aliar os objetivos da disciplina, as deficiências na formação e o “novo” jeito de se trabalhar a Geografia em espaços de aprendizagem Educação Básica; refletir, planejar, criar sistematizar múltiplas estratégias de ensino que desafiem os alunos e vejam o mundo como espaço de conhecimento, de mudança e de espaço para o exercício da cidadania, isso se faz a partir da pesquisa e da reflexão constante de nossa prática docente. (Anna Júlia, Memorial 1, 2020)

A reflexão, a criticidade, a vivência. Sem essa vivência, eu acho que todo professor deveria passar pela experiência desde o ensino fundamental enquanto docente porque aqui nós temos professores que não têm essa experiência, eles não trouxeram essa experiência. Eles são aprovados no concurso de Pedagogia, por exemplo, e eles nunca foram professores lá dos anos iniciais. Eu vejo isso aí como um problema, que ele vai levar mais tempo para mobilizar os saberes e eu não, entrei na Universidade Federal do Piauí com 22 anos de experiência e vivência na educação básica. (entrevista, 2019) totalmente distantes da realidade do nosso aluno. Foi aí que comecei a entender o que é a contextualização, o que é problematização, o que é a interdisciplinaridade, questões que os matemáticos não valorizam. (Prof. Descoberta, Entrevista 2, 2020).

[...]Eu fiz na escola uma coisa que os meninos fizeram (na universidade), uma atividade de escala que é meio que o calcanhar de Aquiles da Geografia, eu acho. A cartografia de modo geral porque tem matemática e a galera deixa meio que estigmatizado porque pensa que geografia é humana e não tem essa parte da matemática que na cartografia tem [...] foi uma atividadezinha que a gente mediu a sala usando a escala, aí era para fazer a escala, para fazer um desenho da sala, mas na escala correta. Então, a gente mediu a sala. Dividido em quantas vezes? 50. Aqui 1 metro e tanto dividido por 50... Foi uma atividade que acabei aplicando depois (nas aulas dele no ensino fundamental). (Prof. Dois Barcos, Entrevista 3, 2020).

O próprio convívio com os meus alunos, cada disciplina que eu ministro, ela me dá condições de reavaliar essa prática. Cada disciplina, todo final de período eu faço uma avaliação do que eu vou com manter, do que eu vou mudar, que textos eu vou tirar, que textos eu preciso trazer. [...]”. Então, o que mais contribui para eu estar reavaliado minha prática e desenvolvendo essa prática, mudando e transformando é a própria prática e o contato com outros textos que, muitas vezes, por exemplo, tem textos que eu encontro, livros que eu não conhecia e leio. [...] Então, assim, para mim, os aspectos que mais contribuem para rever minha prática é a minha atividade docente, é a minha relação com a sala de aula, é a minha relação com os meus alunos e o meu aprofundamento teórico constante porque eu não paro de estudar de jeito nenhum, estou sempre em busca de novos livros, novos textos e esse meu também envolvimento muito grande com essas teorias que eu estudo. [...] Eu sempre no desenvolvimento da minha prática pedagógica eu não deixo a realidade social de fora. A realidade social é um elemento que está presente nas minhas aulas o tempo todo eu sempre trago um vídeo sempre sabe um documentário sempre trago alguma discussão atual eu sempre tento tá trazendo a realidade social para dentro da sala de aula. Sempre porque, como eles estão num processo de formação Inicial, eles precisam entender que não dá para gente descolar Educação da realidade social. Não tem como, a educação é um processo eminentemente social e ele é um processo que precisa estar sempre ligado à atualidade. [...] E a minha prática que é isso, são vários aspectos que eu considero que são importantes e que me ajudam eu ir me aperfeiçoando o tempo todo. (Fez-se Mar, Entrevista 4, 2020)

A Didática ela é uma disciplina mais direcionada. Talvez, a didática seja uma das disciplinas do curso de Pedagogia... Toda as disciplinas têm sua importância, têm seu núcleo significativo para a formação do aluno, mas, quando o aluno chega para cursar Didática, esse aluno quer aprender como ser professor. Qualquer que seja a didática, por exemplo, quando eu trabalho com a Metodologia da Educação Infantil que agora é Didática da Educação Infantil, eu digo “eu não vou dizer para vocês como é que vocês têm que ensinar, quem vai criar a metodologia de ensinar são vocês. Isso que vocês colocarão aqui no papel, quando vocês chegarem na sala de

aula, isso pode ser modificado. Então, o resultado dessa modificação, mas tá aqui no plano, você pensou, idealizou, mas o resultado você vai descrever depois. Então, é onde você vai repetir, se fosse fazer de novo, faria diferente e tal, e tal, e tal”. Então, a minha prática pedagógica de didática aqui eu oriento você a elaborar um plano, objetivo, né? O que é ser professor. Qual é a historicidade da didática. Quando começou o curso de formação de professores no Brasil. Nós trabalhamos todas essas questões relacionadas, os encontros de Didática que teve para a disciplina chegar a ser o que é na atualidade. Então, a Didática ela pode transformar o ensino. Pode transformar a vida do aluno. Então, assim, quando você tá motivada para ir ensinar, você termina motivando também o aluno para aprender. E outra coisa, o aluno tem que sentir a necessidade que quer aprender para poder porque ele tem que ser movido. Ele tem que ter motivo. Se ele tem motivo, ele aprende. (O Vencedor, Entrevista 5, 2020)

Interessante que eu fico pensando assim, toda vez quando eu pego uma disciplina de Didática, eu fico pensando com eles, né? Tipo os professores que nós somos, os professores que nós queremos ser, as estratégias que a gente vai pensar no chão da escola, qual é a ideia de professor que habita neles, né? E eu costumo sempre provocar essas reflexões com eles, né? E, para isso, tento muitas coisas, como os próprios memoriais, as próprias escritas reflexivas, os nossos famosos estudos de caso. Hoje, a gente não faz mais só estudo de caso com roteirinho, a gente trabalha com imagens, a gente trabalha com situações-problemas, com vídeos, com vídeos reais, com trechos de cinema nacional para a gente problematizar algumas questões, né? E também com as experiências que eles têm por que, hoje, as disciplinas de didática elas estão também muito próximas a outras experiências que eles constroem também na escola, né? Hoje, eles não esperam um momento específico da formação acadêmica para chegar na escola, né? Muitos alunos que já chegam na disciplina de didática, eles já tiveram em algum momento na escola como alunos de outras disciplinas já fazendo o curso superior, né? E eu tento sempre problematizar isso: Os professores que tivemos, os professores que queremos ser, quem são os professores que estão nesse contexto de formação? Eles se entendendo como professores em formação. Eu acho isso também massa e eu tento sempre lembrar isso para eles, todas as aulas eu começo “olha, vocês podem ter muitos caminhos profissionais, mas eu vou apostar aqui que vocês são professores em formação e, se são professores em formação, a gente vai cuidar muito bem dessa disciplina de Didática para ela instrumentalizar a gente nos saberes que precisam ser instrumentais e para ela nos permitir a reflexão nos saberes que precisam ser da reflexão, do campo da reflexão. (Profa. Último Romance, Entrevista 6, 2020).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

A professora *Anna Júlia* afirma que o diálogo entre ela e seus alunos alinhados aos objetivos da disciplina de Didática são fundamentais para a promoção de mudanças na Didática da Geografia, assim ela diz conciliar suas necessidades enquanto docente com o desejo de aprender dos alunos. *Anna Júlia* diz que ser preciso um novo jeito de se ensinar Geografia na Educação Básica, que só pode ocorrer através de pesquisa e constante reflexão sobre a prática docente, e para tanto é necessário refletir, planejar e sistematizar estratégias de ensino que desafiem os alunos para que se veja o mundo como um espaço de mudança e exercício da cidadania.

Assim, vemos que a professora exalta a frequente reflexão de sua prática como proporciona de uma transformação do ensino de Geografia. A professora fala de sua transformação através da pesquisa e reflexão a qual julga necessária para a transformação do ensino de Geografia, já que seus alunos serão responsáveis por essa disciplina no ensino

básico. A esse respeito Libâneo, 2013) afirma que o desempenho do professor influencia na a qualidade das aprendizagens dos alunos, ou seja, *Anna Júlia* busca constantemente a melhoria de prática através dos relatos de seus alunos sobre como se deu o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que contribui para a formação e transformação da realidade de seus alunato.

O professor *Descoberta* aponta a vivência correlacionada com a reflexão e a criticidade como fundamentais para a transformação do ensino de Didática no Ensino Superior. *Descoberta* afirma ser essencial que o professor tenha experiência desde o Ensino Fundamental, pois fica mais fácil a mobilização de saberes, diferente do que ocorre com um professor sem experiência nos anos iniciais. Observamos que o professor fala da importância da experiência em outras etapas de ensino para que o professor de Didática der aulas na universidade, pois o conhecimento da realidade escolar do ensino fundamental, por exemplo, facilitaria o diálogo com seus alunos na academia.

O professor, antes de ingressar como professor na universidade, tinha uma vasta experiência no Ensino Fundamental, então diz não ter tido dificuldades para atuar com a disciplina de Didática da Matemática, pois conhecia através de suas vivências o contexto da sala de aula nas quais seus alunos de Pedagogia atuarão ao se formarem. Nessa perspectiva, observamos a importância da experiência na educação básica, mesmo como professor do Ensino Superior, defendida pelo docente para o seu processo de DPD, pois, segundo Nóvoa (1995, p. 25), esse se constrói através “de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”.

Dois Barcos, fala de atividades que reproduziu na Educação Básica que aprendeu com seus alunos da universidade. O professor mostra que mesmo sendo um professor com experiência no ensino básico não conhecia alguns métodos de ensino trabalhados no curso de Pedagogia. Os alunos pensaram em uma atividade simples que contextualizasse o conteúdo trabalhado com a realidade dos alunos e o professor *Dois Barcos* viu que essa atividade poderia ser aplicada e o fez. Elogiou seus alunos e continua a aplicar a atividade em suas aulas no ensino básico, pois viu que a aprendizagem ocorre de maneira significativa.

O professor mostra através desse seu relato que está sempre pronto a aprender métodos novos e não se coloca como centro da aprendizagem, uma vez que reconhece que

aprende com seus alunos questões não tão exploradas em sua formação inicial. Remetendo a ideia de Freire (2011) que enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, visto que ele é um sujeito social e histórico, ou seja, validando o conhecimento dos alunos e aprendendo com eles.

Fez-se Mar aponta que o convívio com seus alunos permite uma constante reavaliação de sua prática docente e ao final de cada período faz uma avaliação do que deve manter ou não quando for ministrar a disciplina no período seguinte. A professora diz que muda formas de avaliar e observa qual o melhor método avaliativo para cada turma. *Fez-se Mar* afirma que essa reavaliação e transformação de sua prática ocorre, principalmente, pelo contato com novos textos e livros. Observamos que a professora aponta o contato com a sala de aula relacionado aos seus constantes estudos como responsáveis pela transformação de sua prática e consequentemente transformação do ensino de didática.

O Vencedor afirma que a Didática pode transformar a vida do aluno, pois tanto professor como aluno devem querer participar do processo de ensino-aprendizagem. A professora aponta a importância da didática no ensino superior, sem desconsiderar as demais disciplinas, mas os alunos já iniciam a disciplina com ânsia de aprender. Mesmo que no início eles busquem fórmulas mágicas de como ensinar, eles se sentem motivados e interessados em aprender o real significado da Didática na qual o professor busca a promoção dos processos de ensino-aprendizagem mais significativos e contribuem para a construção de sujeitos plenos, no aspecto pessoal e social. (CANDAU; KOFF, 2016).

Último Romance diz provocar reflexões suas, sobre os professores que somos e que queremos ser, em seus alunos do ensino superior através de escritas reflexivas e estudos de caso. Este que não ocorrem como antigamente, mas são municiados de imagens e vídeos. Um outro fator que é explorado pela professora nas disciplinas de Didática é a própria experiência dos alunos, pois eles não precisam concluir o curso de Pedagogia para ter contato com a realidade escola, seja através de outras disciplinas, seja através de estágios não obrigatórios.

Assim, a professora percebe que seus alunos já se veem como professores em formação e reforça sempre essa questão para eles, pois diz que a didática vai instrumentalizar quando preciso e vai fazê-los refletir quando aos saberes da reflexão. Assim, a professora transforma o ensino de didática com base na própria condução da disciplina, pois o processo

de ensino deve estimular a vontade de estudar, evidenciando, dessa forma, a importância do conhecimento para a vida e o trabalho, (LIBÂNEO, 2013).

Nas narrativas de nossos colaboradores pudemos observar aspectos de sua prática pedagógica que possibilitam a compreensão e a transformação do ensino da Didática, tais como o diálogo com os alunos, pesquisa e reflexão sobre a própria prática, criticidade, experiências em outras etapas de ensino por auxiliarem na compreensão do contexto social no qual atuarão futuros professores, aprofundamento teórico, motivações para o ensino e constituição da identidade profissional de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

SEÇÃO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma pesquisa exige um árduo trabalho, em especial para um pesquisador que se inicia no campo investigativo, pois a gama de informações que circunda o objeto de estudo requer muita dedicação para a análise de todo o acervo que é produzido nesse processo. Nessa pesquisa, buscamos correlacionar o referencial teórico e as narrativas de nossos colaboradores, contribuindo para o alcance dos objetivos anteriormente propostos e para nosso processo de amadurecimento como pesquisadoras.

Assim, ao finalizarmos este trabalho, o fazemos conscientes de que a investigação nunca se esgota, pois sempre surgirão novos questionamentos, fazendo crescer incessantemente o interesse pelo tema, conforme vamos identificando a existência de diversas possibilidades e caminhos a serem percorridos. No entanto, se faz necessário finalizarmos este empenho investigativo, como forma de concluir o atual momento de estudos, mesmo na perspectiva de novos começos.

Esse estudo teve como objetivo geral investigar o desenvolvimento profissional de professores de Didática tendo como foco a construção de saberes que contribui para a ressignificação da prática docente. O interesse em estudar essa temática foi para entender de que modo ocorre o desenvolvimento profissional de Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, identificando os saberes construídos durante esse processo e como estes saberes contribuem para a ressignificação de sua prática docente na universidade.

Almejamos contribuir para uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional do professor de Didática Geral e Didáticas Específicas, visto que sua busca proporciona a construção de novos saberes e a ressignificação da prática docente na universidade. Ambicionamos, também, que, a partir da experiência com a pesquisa, nossos colaboradores tenham desenvolvido o desejo fortalecimento seu desenvolvimento pessoal e profissional, pensado na sua importância social e nas contribuições que podem trazer para a formação de novos professores.

Assim, para mostrarmos o objeto de estudo e respondermos ao problema central desta investigação, partimos das seguintes questões norteadoras que foram elaboradas a partir de nossos objetivos específicos: De que forma se delineia o desenvolvimento profissional de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI? Quais são os saberes construídos na

prática docente de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI? Como a construção de saberes contribui para a ressignificação da prática docente de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI?

A natureza metodológica adotada nesse estudo recorreu as contribuições da pesquisa qualitativa narrativa conduzida pelo método autobiográfico responsável pela produção de dados que foram obtidos através das Entrevistas Narrativas e do Memorial de Formação. Esses instrumentos foram fundamentais para o alcance dos objetivos da investigação. As Entrevistas Narrativas possibilitaram uma aproximação com nossos colaboradores a partir de um diálogo que se configurou como um momento reflexivo para todos os envolvidos, uma vez que a narrar sua história, o docente está compartilhando experiências e conhecimentos.

A importância dos Memoriais de Formação em nossa pesquisa, ocorreu por possibilitar que nossos colaboradores rememorassem sua trajetória pessoal e profissional, através de uma escrita crítica e reflexiva sobre momentos marcante de sua história de vida. Os dados produzidos carregam marcas sobre sua vida pessoal, processo formativo, os saberes e a prática docente, entre outros aspectos. As narrativas, orais ou escritas, provenientes desses dispositivos são uma abundante fonte de dados que possibilitaram uma maior compreensão do processo de desenvolvimento profissional dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, dos saberes construídos e como eles contribuem para a ressignificação da prática pedagógica através da interpretação e a análise.

O professor de Didática Geral e Didática Específica não passa por um processo formativo que desde o início visa seu ingresso nessa área. Na formação inicial, o docente licencia-se em Pedagogia ou em alguma licenciatura de área específica como Geografia, por exemplo. Assim, a universidade tem autonomia para decidir quais os requisitos necessários para o professor que atuará nesse campo de conhecimento, podendo exigir especialização, mestrado ou doutorado na área ou não. Dessa forma, o professor de Didática em sua maioria vai se constituindo como tal no próprio desenvolvimento de sua prática docente.

A compreensão do que é Didática é fundamental nesse processo, uma vez que essa possibilita entender a função do professor como um ato político, no qual ele exerce uma atividade que está vinculada com as transformações sociais, ou seja, a importância do seu papel social desse profissional que trabalha diretamente com a formação de novos professores. Portanto, a Didática coloca-se como fundamental por ser o campo da Pedagogia

que se ocupa da compreensão do processo de ensino-aprendizagem buscando, através de escolhas conscientes, o desenvolvimento da criticidade dos alunos e de sua aprendizagem significativa.

O Desenvolvimento Profissional do Professor de Didática Geral e Didáticas Específicas é fundamental para uma prática docente eficiente, isso abrange a totalidade de suas experiências de aprendizagens, individualmente ou em grupo, por favorecer seu crescimento e contribuir para a melhoria da qualidade da educação na universidade. Esse profissional deve envolver-se com a instituição, uma vez que ela visa responder as expectativas sociais em relação aos profissionais que forma.

A formação configura-se como um importante aspecto nesse processo de desenvolvimento, mas a ela devem ser acrescentados outros fatores que a complementam para sua concretização, tais como autonomia, condições e legislações trabalhistas, salários, entre outros. A reflexão crítica, seja individual ou coletiva, sobre a prática também é considerada como uma questão significativa nesse processo.

A presente pesquisa organizou-se buscando alcançar os objetivos traçados, chegando ao nosso objeto de estudo, durante toda sua execução. Assim, por meio das narrativas de nossos colaboradores foi possível conhecer: como os Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas escolheram essa função, os investimentos pessoais e profissionais realizados, seu processo e suas concepções sobre desenvolvimento profissional, experiências que marcaram sua trajetória profissional, os saberes construídos nesse processo e por fim, as contribuições dos saberes na ressignificação da prática docente dos professores de Didática Geral e Didáticas Específicas e da transformação do ensino de Didática.

Os resultados relativos a primeira categoria “Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI” os dados mostraram que a profissão docente ainda é muito desvalorizada socialmente, pois, apesar das vivências positivas em suas histórias de vidas, os professores não consideravam a docência como profissão a ser desenvolvida. O encontro com a profissão docente, mesmo que algumas vezes refutado pelos professores, ocorreu em sua maioria pelas condições nas quais eles cresceram. Seja por falta de oportunidade ou contato com outras profissões, seja ao se espelharem em familiares ou bons professores que tiveram, mostrando que a profissão é consequência do ambiente no qual nos

encontramos inseridos e nas oportunidades que podemos abraçar ao longo de nossas trajetórias de vida.

Nesse processo de encontro com a profissão, observamos que a formação inicial é imprescindível, pois, a partir do contato com as teorias pedagógicas contextualizadas com a realidade social que os docentes passam a construir sua identidade profissional, proporcionando, dessa forma, aprendizagens significativas para o exercício de uma prática docente segura, crítica e reflexiva que busca exercer seu papel social e valorizar sua profissão, pois, por trabalharem com o conhecimento, devem comprometer-se, não apenas com a aprendizagem discente, mas também a aprendizagem docente. Nesse sentido, os professores de Didática Geral e Didáticas Específicas buscaram investir em sua carreira docente, os investimentos foram realizados a partir de cursos de pós-graduação, leituras, produções e compartilhamento com os pares.

Dessa forma, foi possível observar de que modo foi se delineando o desenvolvimento profissional dos Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas da UFPI, pois seu próprio conceito de DPD foi se constituindo ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, sendo revisto e revisitado constantemente. Os docentes ingressaram na profissão sem intenção, mas, através da academia, deixaram de lado a ideia de que para exercê-la não são necessários muitos saberes e passaram a buscar constantemente conhecimentos que suprissem suas necessidades formativas corroborando para seu crescimento profissional e a melhoria da educação na universidade.

Como não há como desintegrar sua vida profissional de sua vida pessoal, muitos professores acabaram buscando alternativas que não afetem nenhuma dessas áreas, mas sempre na busca por novos saberes e aprofundamento para que o desenvolvimento de sua aula acompanhasse a dinâmica social e proporcionasse um aprendizado não apenas de conteúdo, mas de formação cidadão e de integração dos alunos ao contexto da profissão docente.

Dessa forma, os colaboradores compreendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, que precisa ocorrer no decorrer da vida pessoal e profissional do indivíduo, relacionando-se diretamente com o desempenho da prática docente. Esse processo tem acontecido a partir das necessidades observadas na reflexão sobre a prática e na busca constante por novos conhecimentos através de leituras, compartilhamentos com os pares, assim como cuidados com a saúde física e mental desse profissional.

Com relação a categoria “Os Saberes construídos no Desenvolvimento Profissional Docente”, os dados evidenciaram que os Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas reconhecem uma pluralidade de saberes necessários ao exercício da atividade docente, os quais são construídos durante toda sua trajetória de vida pessoal e profissional, sendo mobilizados constantemente para o desenvolvimento de sua prática, assim contribuindo para o fortalecimento e melhoria da prática docente desses profissionais.

Observamos nos relatos dos Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas que são necessários diversos saberes, sendo basilares os saberes disciplinares, pedagógicos e da experiência, pois não há como ensinar sem o conhecimento do conteúdo específico a ser ministrado, ao mesmo tempo que não é uma tarefa simples a organização de uma aula. Unindo a experiência a esses aspectos é possibilitado que a prática docente beneficie a aprendizagem significativa do alunado. Portanto, compreendemos que o professor goza de um processo contínuo de aprendizagem, seja no que se tange aos conteúdos, a prática, ao convívio com seus alunos e com a instituição, entre outros que busca melhorar para o processo educativo.

Na última categoria, “Construção de saberes que contribuem para a resignificação da prática docente de professores de Didática da UFPI”, as narrativas apontaram que nossos colaboradores, além de possuírem uma multiplicidade de saberes heterogêneos, construídos no processo de seu desenvolvimento profissional, são necessários a sua prática docente, refletindo em suas experiências didáticas. Assim, os professores de Didática Geral e Didáticas Específicas da UFPI orientam sua prática pensando na aprendizagem dos alunos, buscando através do olhar deste sobre o desenvolvimento da disciplina e conhecimentos trazidos por ela, uma espécie de *feedback* sobre sua prática docente.

Observamos que os saberes construídos contribuem para a resignificação da prática docente de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI, a partir das reflexões feitas por eles sobre sua prática, como esta contribui para a transformação do ensino da Didática e, conseqüentemente, para a formação de futuros professores que pensem sobre a profissionalização da profissão docente considerando que são necessários saberes específicos para a prática e que exige um constante interesse no processo de aprendizagem, não só do aluno, mas do próprio professor.

Não buscamos observar aulas para constatar de alguma outra forma que os reflexos dessa pesquisa contribuíram para a prática docente de nossos colaboradores, pois acreditamos que a pesquisa narrativa, por valorizar a experiência de vida profissional e pessoal, por si só possibilita a reflexão a medida que os Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas rememoram seu passado e observam como foram construindo seus saberes e os mobilizando em sua prática.

Assim, os resultados evidenciam que as necessidades formativas dos docentes devem ser por eles assumida num continuum, considerando-se a perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Acrescentaríamos a necessidade da universidade se envolver mais nesse processo, pois, mesmo que o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas tenha consciência de suas fragilidades e dificuldades pedagógicas no exercício da atividade docente, ele não é o único que deve se ocupar do DPD, uma vez que a universidade visa a melhoria educacional no contexto no qual se encontra inserida, deve buscar profissionais que se desenvolvam constantemente.

A análise aponta que o processo de DPD, oportuniza vivências formativas que contribuem para o melhor percepção dos problemas inerentes à profissão, assim como provoca reflexões sobre as práticas desenvolvidas na universidade. Diante da complexidade da docência universitária, em especial, no campo da Didática, é de suma importância que se criem políticas institucionais que propiciem processos permanentes que considerem as necessidades formativas dos docentes como ponto de partida para sua estruturação.

Apontamos para a necessidade da profissionalização da profissão docente, pois, uma vez que se pensa à docência como profissão que carece de saberes específicos para o exercício da atividade docente, o professor de Didática Geral e Didáticas Específicas, busca constantemente novos conhecimentos através de leituras, pesquisas e compartilhamento com os pares, exercendo assim uma prática reflexiva que pense na aprendizagem significativa dos alunos num contexto de transformação social pela educação e contribua para o seu processo de desenvolvimento profissional.

Conforme o que foi observado no estudo, destacamos que nossa discussão não se finda aqui, pois dada a significância da relevância da temática emergem novas possibilidades de aprofundá-la. A pesquisa realizada propiciou que as respostas para as questões iniciais fossem encontradas, e o desejo por conhecer mais sobre o desenvolvimento profissional de

Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas, assim como compreender seu entendimento acerca de questões como a profissionalização e as contribuições da instituição universidade para seu processo de DPD. Portanto, a pesquisa, ao finalizarmos essa pesquisa, entendemos que ela está apenas iniciando, pois há muito o que ser explorado e investigado.

Assim, o estudo sobre o Desenvolvimento Profissional dos Professores de Didática Geral e Didáticas Específicas permitiu um novo olhar sobre a prática docente desses sujeitos e como os saberes docentes são articulados ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Dessa maneira, os estudos e discussões realizados até aqui, oportunizaram, de algum modo, o nosso desenvolvimento profissional e pessoal enquanto docentes e pesquisadoras, mostrando-nos que já não somos as mesmas, tanto no âmbito pessoal como profissional, que iniciaram esse estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.165-172, maio-ago. 2011.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar In: PAGUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M; CHARLIER, E. (Org.) **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BALL, Deborah Loewenberg. Bridging Practices. **Journal of Teacher Education**, vol. 51, no. 3, May 2000, p. 241. Gale Academic OneFile, link.gale.com/apps/doc/A62083153/AONE?u=anon~b1b15041&sid=googleScholar&xid=7902f229. Accessed 03 Apr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2016.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

_____. Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012.

_____. Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015.

_____. Resolução CNS N° 510/2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão.; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329- 348, abr./jun. 2015.

_____. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 4 ed. WMF Martins Fortes – POD. 2011.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ed. Rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DALBOSCO, Claudio A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e 182622, 2018.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1992.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Educação e Experiência**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FRANCO, M. A. S. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. Cadernos de Pedagogia Universitária, São Paulo, n.10, set.2009.

_____. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 15, p. 147-166, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/750>. Acesso em: 13 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. Estudos Avançados 15 (42), 2001.

_____.; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em Educação**. Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INJUI, 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995

GUBA, E. Criterios de credibilidad em la investigación naturalista. In: GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **La Enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1983. p.148-165.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Inovar o Ensino e a Aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p.90-113.

LACERDA, R. B. dos S. **Desafios da didática na formação de professores de geografia**. ENPEG, Porto Alegre, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as Didáticas Específicas. In: VEIGA, Ilma P. A.; D'Ávila, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

_____. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarian Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial**. World 'Media - Suplemento do Jornal Folha de São Paulo, 12/12 1993.

_____. **A cabeça bem-feita**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; CÂMARA, Sandra Cristinne X. da. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, Elizeu C. de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação)

_____; ABRAHÃO, M. H. M. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais. p. 29-57.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. IN: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; ANASTASIOU, G. C. **Docência do ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S.; LUCENA. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar:** Convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PUJADAS MUÑOZ, Juan José. **El método biográfico:** El uso de las histórias de vida en ciencias sociales. Madrid: CIS Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B. Aprendizado na docência, Formação e Desenvolvimento Profissional: trilogia de desenvolvimento docente. Mercado das Letras, 2014.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social:** Métodos e Técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa.** Trad. Constança Marcondes Cesar. Campina, SP: Papyrus, 1994.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro.; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos.** 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p.101-130.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e Profissionalização Docente. Curitiba: Ibpx, 2007. LOIOLA, Rita. **Formação continuada.** Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

ROSEMBERG, Dulcinéia S. Os caminhos trilhados. In: _____. **O processo de formação continuada dos professores universitários:** do instituído ao instituinte. Niterói: Wak, 2002. p. 23-45.

SACRAMENTO, A. C. R. **Didática e Educação Geográfica**: algumas notas. UNI Pluri/Versidad, vol.10, n.3, Version Digital.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, E. C. de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, E. C; ABRANHÃO, M. H. M. B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, mai/ago 2006, p. 178-187

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'Avila Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-21.

_____. **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. Didática Geral e Didáticas Específicas: pontos para reflexão. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 17(1): 13-19, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161- 175, jul./dez. 1996.

VELÁZQUEZ DE BUSTAMANTE, Martha Elizabeth; MENDOZA, Francisco Díaz; CRUZ, Alejandro de León. **Pedagogía y formación docente**. 1ª. ed. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: *Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática: os saberes construídos que contribuem para a ressignificação da prática docente.*

Pesquisador responsável: Prof^ª. Dr^ª Maria Divina Ferreira Lima

Instituição/Centro/ Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação/Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

Pesquisador Participante: Roberta Karoline Azevedo Moreira

E-mail: robertakaroline@gmail.com

Telefone para contato: (86) 99811-1975

Local da coleta de dados: Universidade Federal do Piauí / Campus Ministro Petrônio Portella – UFPI

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado (a) para participar, voluntariamente, de uma pesquisa como colaborador. Antes de concordar em participação desta pesquisa, é fundamental que você compreenda as informações e orientações contidas neste documento. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia atentamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que possa surgir.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias numeradas de 01 a 10. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada: “Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática: os saberes construídos que contribuem para a resignificação da prática docente”, e você foi selecionado em virtude de ser professor da disciplina de Didática Geral ou de alguma das Didáticas Específicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI no Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina/PI onde será realizada a pesquisa, sob coordenação da Professora Doutora Maria Divina Ferreira Lima e pela pesquisadora assistente Roberta Karoline Azevedo Moreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEEd do Centro de Ciências da Educação da UFPI/CMPP.

O objetivo desta pesquisa é investigar a prática docente de professores de Didática focalizando as aprendizagens da docência e o desenvolvimento profissional, no curso de Pedagogia na modalidade presencial, da UFPI - Campus Ministro Petrônio Portella, de maneira a: caracterizar a prática docente de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI; mapear as aprendizagens adquiridas na prática docente de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI; delinear o desenvolvimento profissional de professores de Didática do Curso de Pedagogia da UFPI;

Você deve estar ciente que conforme Resolução CNS 510/16, a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (BRASIL, 2016, p.1) e conforme Resolução 466/12, no artigo XIII.3, que reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades (BRASIL, 2012, p.11). Como também, levando-se em consideração que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 2016, p. 2), a pesquisa obedecerá aos seguintes critérios e sistematização:

✓ *Dos Procedimentos:*

- Entrevista narrativa, com tempo previsto para a sua participação de aproximadamente duas horas.
- A entrevista será previamente agendada de acordo com a sua disponibilidade evitando desconforto ou prejuízo ao trabalho ou outra atividade de seu interesse.

- A entrevista será registrada por gravação em áudio, diante de seu consentimento, a fim de, posteriormente, ser transcrita sigilosamente e analisada para compor o corpus do estudo.
- A solicitação de um memorial de formação objetivando compreender como se deu sua trajetória de desenvolvimento profissional docente enquanto professor da área de didática, assim como de que maneira os saberes ressignificam sua prática docente.

✓ *Dos Riscos*

- Conforme a Resolução CNS 510/16, entende-se por risco da pesquisa: “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente (BRASIL, 2016, p.5)
- Sendo que, conforme a Resolução CNS 466/12, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, porém a mesma resolução traz que não obstante os riscos potenciais, as pesquisas “serão admissíveis quando: o risco se justifique pelo benefício esperado”. Como também: “São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses” (BRASIL, 2012, p.7).
- A presente investigação ora proposta oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao participante uma vez que solicitamos apenas a ação de responder a um questionário e participar da entrevista sobre a temática sugerida nos objetivos.
- Sendo que o risco de algum constrangimento relacionado com a participação do voluntário, será evitado pelos seguintes procedimentos: local reservado para a realização da entrevista, com presença exclusiva do pesquisador; não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; parada do processo da entrevista se for necessário, para esclarecimento de dúvidas ou em caso de algum tipo de desconforto. Também será esclarecido ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.
- Será dada atenção aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, sendo haverá a adoção de medidas de precaução

e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos, sendo que quando for percebido qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.

- Conforme Resolução 510/2016 e da qual se baseia esta pesquisa, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização (BRASIL, 2016, p.10).

✓ *Do Sigilo:*

- Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.
- O sigilo dos dados obtidos por meio da sua participação que serão confidenciais, não possibilitando sua identificação. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação.
- Os participantes da pesquisa serão e identificados por meio de pseudônimo escolhido pelo próprio participante dentre os nomes de músicas que lhe serão apresentados. Como sugestões serão sugeridas “O Vento”, “Sentimental”, “O Vencedor”, “Dois barcos” “Condicional”, entre outras.
- Somente os pesquisadores, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo. Também é garantido aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa no que lhe for referenciado.
- Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (divulgação em revistas e eventos científicos) de modo que os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.
- Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (divulgação em revistas e eventos científicos) de modo que os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012 e 510/2016 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

✓ *Dos benefícios:*

- Os benefícios, relacionados com a sua participação nesta pesquisa, resulta na produção de conhecimento do desenvolvimento profissional de professores universitários através da ressignificação de sua prática com base nos saberes da docência.

✓ *Da Participação:*

- A participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido e/ou indenizado pelas responsáveis da pesquisa.
- A participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento.
- A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFPI, onde você trabalha.

✓ *Autonomia:*

- Os pesquisadores assegurarão a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Também informamos que você pode recusar ou retirar o consentimento de sua participação neste estudo a qualquer momento, sem precisar justificar.

Você poderá comunicar-se e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação não só agora, mas em qualquer momento que julgar necessário.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____ CPF
nº _____ RG nº _____, abaixo
assinado, concordo em participar da pesquisa: Desenvolvimento Profissional de Professores
de Didática: os Saberes que contribuem para a Ressignificação da Prática Docente, como
voluntário(a).

Declaro que li, e compreendi todas as informações presentes neste Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste
termo. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será
arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido o
objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando
totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de
participar da pesquisa.

Autorizo ainda, o uso da minha imagem e/ou do áudio para fins da pesquisa, sendo seu
uso restrito à análise da prática de produção da dissertação do mestrado.

Teresina, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Nomes e assinaturas dos pesquisadores:

Maria Divina Ferreira Lima - CPF: 099.812.503-25

Roberta Karoline Azevedo Moreira - CPF: 019.449.063-71

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga.
Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ – CEP 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-
2332 – email: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE B: CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Teresina, 16/04/2019.

Prof^a. Dr^a Maria do Socorro Ferreira dos Santos

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezada Professora,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática: os Saberes Construídos que Contribuem para a Ressignificação da Prática Docente”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 e 510/16 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também que:

- esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o colaborador(a) voluntário(a),
- apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura: _____

Nome: Maria Divina Ferreira Lima

CPF: 099.812.503-25

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Educação

Departamento: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

APÊNDICE C: DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Nós, *Maria Divina Ferreira Lima* e *Roberta Karoline Azevedo Moreira*, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa intitulada “*Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática: os saberes construídos que contribuem para a ressignificação da prática docente*” declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004);
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da professora Maria Divina Ferreira Lima do Programa de Pós-graduação da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

Teresina, 16 de abril de 2019.

Maria Divina Ferreira Lima – CPF: 099.812.503-25

Roberta Karoline Azevedo Moreira – CPF: 019.049.063-71

APÊNDICE D: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: *Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática: os saberes construídos que contribuem para a ressignificação da prática docente.*

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a Maria Divina Ferreira Lima

Instituição/Centro/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação/Departamento de Técnicas e Métodos de Ensino

Telefone para contato: (86) 99831-1657

Local da coleta de dados: Universidade Federal do Piauí/Campus Ministro Petrônio Portella – UFPI/CMPP.

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio de Memorial de Formação e Entrevista Narrativa com gravação de voz realizadas com professores de Didática Geral e Didáticas Específicas do curso de Pedagogia desta IES.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e que as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Programa de Pós-graduação da área de Educação da UFPI por um período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade da Sra. Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 16 de abril de 2019.

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
CPF: 099.812.503-25
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E: ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA DO PERFIL DOCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



PERFIL DO PROFESSOR(A) DO CURSO DE LICENCIATURA EM _____ DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CAMPUS PETRÔNIO PORTELLA

TÍTULO DA PESQUISA: *Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática: os saberes construídos que contribuem para a ressignificação da prática docente.*

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Investigar o desenvolvimento profissional de professores de Didática tendo como foco a construção de saberes que contribui para a ressignificação da prática docente.

1 Perfil biográfico pessoal e profissional

1. Quem é você como pessoa?
2. Por que você escolheu ser professor?
3. Comente sobre sua formação inicial e continuada.
- 4 Comente o que você pensa sobre a função de professor de Didática/Didáticas Específicas.
5. Descreva os momentos marcantes de sua formação profissional. (sua trajetória, formação).
6. Fale dos momentos difíceis de sua formação profissional. (sua trajetória, formação).
7. Tempo de Magistério?

2 Desenvolvimento profissional

1. Conceitue desenvolvimento profissional docente.
2. Quais são os investimentos pessoais e profissionais que já foram feitos na sua carreira docente?
3. Que outros investimentos em sua carreira docente ainda desejam realizar?

4. Qual é importância da Didática/Didáticas Específicas para seu desenvolvimento profissional como docente.
5. Fale de suas experiências com a formação inicial de professores.
6. Como você busca o desenvolvimento profissional como professor de Didática/Didáticas Específicas?
7. Como as experiências formativas referentes ao seu desenvolvimento profissional contribuem para ressignificar sua prática como professor de Didática/Didáticas Específicas?
8. Relate seus processos formativos, como aconteceram e de que modo têm contribuído para o exercício de sua prática pedagógica de professor de Didática/Didáticas específicas.
9. Escreva sobre as principais dificuldades que você enfrenta para o seu desenvolvimento profissional como docente.
10. Fale sobre a contribuição das atividades de desenvolvimento profissional para a reconstrução de sua prática docente.
11. Quais são as etapas de seu desenvolvimento profissional?

3. Sobre a Didática e Didáticas Específicas

- 1 Qual é a sua concepção de Didática?
- 2 Como você se tornou professor de Didática/ Didáticas Específicas?
- 3 Caracterize sua prática docente enquanto professor de Didática/Didáticas Específicas.
- 4 Descreva as metodologias de ensino que você usa no desenvolvimento das aulas de Didática/ Didáticas Específicas.
- 5 Relacione as atividades/estratégias de ensino que você costuma realizar nas aulas das disciplinas de Didática/Didáticas Específicas.
- 6 Quais os conteúdos que vêm sendo trabalhados nas disciplinas de Didática/Didáticas Específicas?

4 Sobre Saberes Docentes

1. Quais são os saberes da docência?
2. Elenque os saberes da docência construídos em sua trajetória como docente de Didática/Didáticas Específicas.
3. Fale como você foi construindo os saberes que você mobiliza para sua prática profissional.
- 4 Como esses saberes contribuem para a ressignificação de sua prática docente como professor de Didática/Didáticas Específicas?

5 Sobre a Prática Docente

- 1 Descreva os momentos marcantes de sua prática docente.
- 2 Defina o/a professor/a que você é atualmente.
- 3 Fale sobre suas expectativas em relação ao tipo de professor/a que ainda deseja ser.
- 4 Fale das suas habilidades e competências enquanto professor/ universitário/a de Didática/ Didáticas Específicas.
- 5 Quais são os principais desafios enfrentados por ser professor/a de Didática/Didáticas Específicas?
- 6 Quais são as estratégias que você encontrou para o enfrentamento desses desafios?
- 7 Descreva como você desenvolve sua prática e como contribuem para prática dos professores.
- 8 Escreva sobre os aspectos relacionados a sua prática pedagógica que lhe possibilitam compreender e transformar o ensino na Didática/Didáticas Específicas.

APÊNDICE F: ROTEIRO PARA MEMORIAL DE FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



MEMORIAL DE FORMAÇÃO

O memorial de formação situa-se no método autobiográfico, no qual o autor, ao mesmo tempo que narra sua trajetória, reflete criticamente sobre como ocorreu sua formação profissional. Assim, esse processo derivado da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, vemos a construção do memorial como um meio de oportunizar o autoconhecimento do professor, pois através da reflexão dos próprios sujeitos que narram sua trajetória de vida, incluindo sua formação, saberes e conhecimentos adquiridos, passa a dar significado a fatos passados e de âmbito pessoal que contribuíram e/ou influenciaram seu processo de formação e posterior atuação profissional.

Dessa maneira, nossa pesquisa “Desenvolvimento Profissional de Professores de Didática: os saberes construídos que contribuem para a ressignificação da prática docente” indica alguns encaminhamentos para escrita do memorial, ressaltando que esses encaminhamentos não pedem uma topicalização da construção do memorial, mas somente orientarão os pontos a serem abordados na redação da referida narrativa.

Dessa maneira, solicitamos que você aborde as seguintes questões, mas de maneira espontânea e que o envolva na construção e ressignificação de saberes. Assim, “conte como se contasse a um amigo” as seguintes questões quando a sua história de vida e profissão:

1 Perfil biográfico pessoal e profissional

1. Quem sou eu como pessoa?
2. Por que escolheu ser professor?
3. Comente sobre sua formação inicial e continuada.
4. Comente o que você pensa sobre a função de professor de Didática/Didáticas Específicas.
5. Descreva os momentos marcantes de sua formação profissional. (sua trajetória, formação).
6. Fale dos momentos difíceis de sua formação profissional. (sua trajetória, formação).
7. Tempo de Magistério.

2 Desenvolvimento profissional

1. Conceitue desenvolvimento profissional docente.
- 2 Os investimentos pessoais e profissionais que já foram feitos em minha carreira docente.
- 3 Outros investimentos em minha carreira docente ainda desejo realizar.
4. Importância da Didática/Didáticas Específicas para meu desenvolvimento profissional como docente.
- 5 Fale de suas experiências com a formação inicial de professores.
- 6 Como você busca o desenvolvimento profissional como professor de Didática/Didáticas Específicas?
- 7 Como as experiências formativas referentes ao seu desenvolvimento profissional contribuem para ressignificar sua prática como professor de Didática/Didáticas Específicas?
- 8 Relate seus processos formativos, como aconteceram e de que modo têm contribuído para o exercício de sua prática pedagógica de professor de Didática/Didáticas específicas.
- 9 Escreva sobre as principais dificuldades que você enfrenta para o seu desenvolvimento profissional como docente.
- 10 Fale sobre a contribuição das atividades de desenvolvimento profissional para a reconstrução de sua prática docente.
11. Quais são as etapas de seu desenvolvimento profissional?

3. Sobre a Didática e Didáticas Específicas

- 9 Qual é a sua concepção de Didática?
- 10 Como você se tornou professor de Didática/ Didáticas Específicas?
- 11 Caracterize sua prática docente enquanto professor de Didática/Didáticas Específicas.
- 12 Descreva as metodologias de ensino que você usa no desenvolvimento das aulas de Didática/ Didáticas Específicas.
- 13 Relacione as atividades/estratégias de ensino que você costuma realizar nas aulas das disciplinas de Didática/Didáticas Específicas.
- 14 Quais os conteúdos que vêm sendo trabalhados nas disciplinas de Didática/Didáticas Específicas?

4 Sobre Saberes Docentes

1. Quais são os saberes da docência?
2. Elenque os saberes da docência construídos em sua trajetória como docente de Didática/Didáticas Específicas.
3. Fale como você foi construindo os saberes que você mobiliza para sua prática profissional.
4. Como esses saberes contribuem para a resignificação de sua prática docente como professor de Didática/Didáticas Específicas?

5 Sobre a Prática Docente

1. Descreva os momentos marcantes de sua prática docente.
2. Defina o/a professor/a que você é atualmente.
4. Fale sobre suas expectativas em relação ao tipo de professor/a que ainda deseja ser.
4. Fale das suas habilidades e competências enquanto professor/ universitário/a de Didática/ Didáticas Específicas.
5. Quais são os principais desafios enfrentados por ser professor/a de Didática/Didáticas Específicas?
6. Quais são as estratégias que você encontrou para o enfrentamento desses desafios?
7. Descreva como você desenvolve sua prática e como contribuem para prática dos professores.
8. Escreva sobre os aspectos relacionados a sua prática pedagógica que lhe possibilitam compreender e transformar o ensino na Didática/Didáticas Específicas.

APÊNDICE G: AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



MATRIZ PARADIGMÁTICA do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

1. Contexto:

2. Justificativa:

3. Objetivos do curso:

4. Compromissos éticos e sociais do curso:

5. Perfil do egresso do curso:

6. Competências e as habilidades a serem desenvolvidas durante o curso:

7. Estrutura curricular relacionada a Didática:

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	CARÁTER OBG/OPT	EMENTA	BIBLIOGRAFIA

8. A metodologia de ensino a ser adotada, no que se refere a função de docente e a de discente

9. Didática Geral

10. Didáticas Específicas

Fonte: GAMBOA (2015).

ANEXOS